

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO EDUCACIONAL:

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE EDUCADORES,
PSICÓLOGOS E OPERADORES DO DIREITO



CARLOS EDUARDO DA SILVA
LARISSA HELOISA DA SILVA
LILLIAN PONCHIO E SILVA MARCHI
RODRIGO RUIZ SANCHES
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS EDUARDO DA SILVA
LARISSA HELOISA DA SILVA
LILLIAN PONCHIO E SILVA MARCHI
RODRIGO RUIZ SANCHES
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO EDUCACIONAL:



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE EDUCADORES,
PSICÓLOGOS E OPERADORES DO DIREITO


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 03/12/2025
Termo de publicação: TP1282025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação inclusiva e direito educacional : diálogos interdisciplinares entre educadores, psicólogos e operadores do direito / organizadores: Carlos Eduardo da Silva, Larissa Heloisa da Silva, Lillian Ponchio e Silva Marchi, Rodrigo Ruiz Sanches. –Itapiranga: Schreiber, 2025.
334 p. ; il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-587-4
DOI: 10.29327/5734556
1. Educação inclusiva. 2. Direito educacional. 3. Psicologia educacional.
4. Políticas públicas em educação. 5. Interdisciplinaridade. I. Silva, Carlos Eduardo da. II. Silva, Larissa Heloisa da. III. Marchi, Lillian Ponchio e Silva.
IV. Sanches, Rodrigo Ruiz. V. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

AGRADECIMENTO



Esta publicação é o testemunho vivo do empenho acadêmico e do compromisso social dos autores. Expressamos nossa profunda gratidão e reconhecimento aos estudantes e pesquisadores dos cursos de Psicologia e Direito da UniBarretos que, com dedicação e rigor, contribuíram para esta obra. A qualidade e a profundidade de cada capítulo refletem não apenas o alto nível da pesquisa, mas a responsabilidade ética com que esses futuros profissionais encaram os complexos temas da educação inclusiva e do direito educacional. Este livro é a materialização do diálogo frutífero entre a ciência do comportamento humano e a ciência jurídica, reafirmando o potencial transformador da pesquisa universitária. Temos a convicção de que esta coletânea fará uma contribuição significativa e duradoura para a sociedade como um todo, oferecendo instrumentos valiosos de reflexão e prática para educadores, gestores, psicólogos atuantes no contexto escolar, operadores do direito e, especialmente, para as famílias que buscam garantir a plena inclusão e o desenvolvimento digno de seus filhos. Que o conhecimento aqui gerado inspire ações concretas e efetivas em prol de uma educação mais justa e acolhedora.

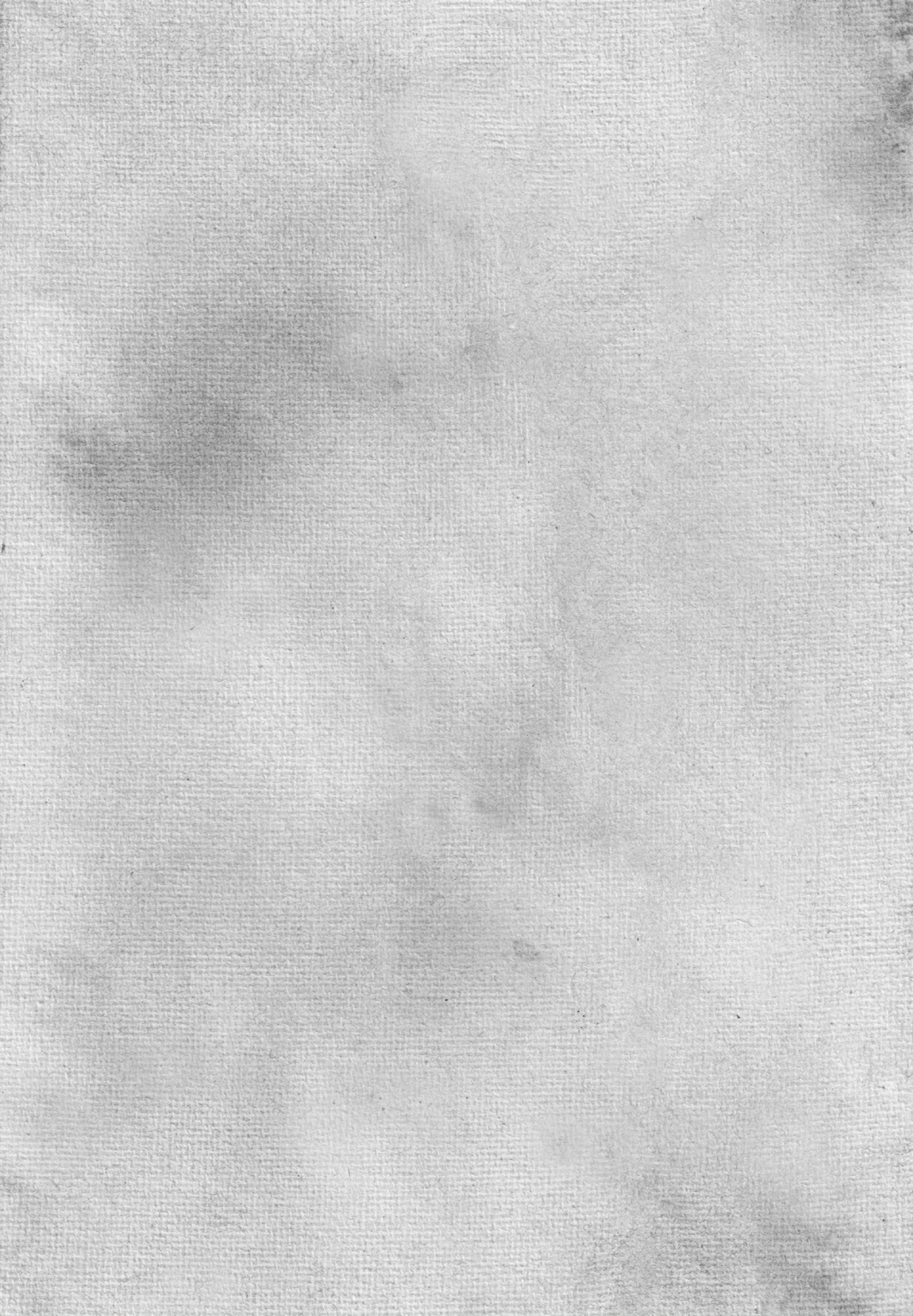
ORGANIZADORES:

Carlos Eduardo da Silva

Larissa Heloisa da Silva

Lillian Ponchio e Silva Marchi

Rodrigo Ruiz Sanches



SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Carlos Eduardo da Silva Larissa Heloisa da Silva</i> <i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Rodrigo Ruiz Sanches</i>	
PREFÁCIO.....	11
<i>Carlos Eduardo da Silva Larissa Heloisa da Silva</i> <i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Rodrigo Ruiz Sanches</i>	
O PAPEL DO DIREITO EDUCACIONAL NA GARANTIA DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	13
<i>Bianca Stefani Furtado de Siqueira Ana Júlia Rodrigues da Silva Castro</i> <i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE PSICÓLOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: LAUDOS E DIAGNÓSTICOS.....	25
<i>Lara Evelyn Ferreira de Freitas Giuliana Tadini</i> <i>Mariane Silva Ferreira Ester Vitória Araujo da Silva</i> <i>Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
RESSOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DOS ESTUDOS: UMA ANÁLISE DA GARANTIA A EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM ESTABELECIMENTOS PENAIS.....	33
<i>Bianca Martins Godoi Isabella Santos Basso Pereira</i> <i>João Pedro Silva Rodrigues Lívia Fatarelli Gonçalves</i> <i>Lillian Ponchio e Silva e Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
A LEI FEDERAL Nº 15.100/2025 QUE PROIBE O USO DE CELULAR NAS ESCOLAS E A BUSCA DO EQUILÍBRIO NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
<i>Bruna Luzia da Silva Reis Ficher Cleber Cavalcante Rodrigues de Oliveira</i> <i>Jéssica Aparecida Monteiro Cerqueira Sandra Sueli de Castro</i> <i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
NOMOFOBIA: A DEPENDÊNCIA DO APARELHO CELULAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	69
<i>Carlos Eduardo Lima de Oliveira Vanessa Cristina de Araújo Silva Matos</i> <i>Victor Cantero Vasque Ana Luíza Aparecida Maximino Josias</i> <i>Leonardo da Silva Oliveira Jenifer Soares Mendes</i> <i>Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	

ANÁLISE DOS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA
LEI 15.100/2025 RESTRIÇÃO DO USO DE CELULARES NAS ESCOLAS.....81

*Andréia de Fátima Toge | Daiane Jéssica Dos Santos Domingues
Fernanda Querulho Wince | Karen Cristina Brasil Vaz
Lillian Ponchio e Silva Marchi | Carlos Eduardo da Silva*

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DA
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL:
AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....91

*Dhara Faleiros Guimarães | Gabriel Henrique de Oliveira Amorim
Lillian Ponchio e Silva Marchi | Carlos Eduardo da Silva*

TRANSTORNOS ANSIOSOS EM
ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO.....101

*Ester Buzetto Tsuchiya | Gabriela Ament Corrêa
Hugo Macedo Sant'Ana | Larissa Lopes Camolesi
Larissa Heloisa da Silva | Carlos Eduardo da Silva*

PROIBIÇÃO DOS CELULARES NAS ESCOLAS:
DO CONTROLE TEMPORÁRIO À INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA.....113

*João Marcos Souza de Oliveira | Lillian Ponchio e Silva Marchi
Carlos Eduardo da Silva*

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, POLÍTICAS
E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA PARA TODOS.....125

*Gleudson Siqueira de Souza | Jeniffer Maria Teixeira Gabriel
Rodrigo Zanqueta Dias Rondini | Samanta Raquel Silva
Lillian Ponchio e Silva Marchi | Carlos Eduardo da Silva*

ENTRE O DIAGNÓSTICO E O CUIDADO:
A ESQUIZOFRENIA PRECOCE, O APOIO DO PSICÓLOGO
E OS DESAFIOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....135

*Cláudia Aparecida Lino | Leticia Bernardes Oliveira
Luciano Martins | Shellyda Lorrana da Silva Leal
Larissa Heloisa da Silva | Carlos Eduardo da Silva*

ESQUIZOFRENIA DE INÍCIO PRECOCE:
UM OLHAR PSICOLÓGICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....143

*Lara Pessoa D'Ávila | Maria Vitória de Oliveira Ribeiro
Victor Guilherme Domiciano Góes | Larissa Heloisa da Silva
Carlos Eduardo da Silva*

A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....153

*Lucas Alexandre Gonçalves Sarri | Rafael de Paula Sandoval
Heitor de Souza Maia | Hugo Anacleto Teles
Quirino dos Reis Silveira Junior | Anna Laura Almeida Ribeiro
Lillian Ponchio e Silva Marchi | Carlos Eduardo da Silva*

OS IMPACTOS BIOPSIKOSSOCIAIS NA ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS GRAVEMENTE ENFERMAS: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	163
<i>Fabiana da Silva Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO TRABALHO: A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO SURDO.....	177
<i>Thais Violada Aragão Tabata Barbosa Rodrigues Basso Letícia Mendonça Rocha Gabriela Oliveira Alves Pereira Camila Langerhorst Taha Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
SÍNDROME ALCÓLICA FETAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL....	189
<i>Eduarda Messias de Sousa Giovanna Ferreira de Souza Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO AO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA.....	199
<i>Eduarda Leme de Oliveira Graciane Cristina Alves Kemelly de Oliveira Castro Julyanne Victória Duarte Nascimento Nathalia Costa Duarte Pedro Henrique Paim Dollis Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS.....	211
<i>Alicia Xavier Moreira dos Santos Áthina do Carmo Oliveira Lorena Borges Castro Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ÂMBITO ESCOLAR.....	221
<i>Alana Cecília da Silva Guilherme Melo dos Santos Maria Julia Fernandes Micheletti Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
VALORIZAÇÃO DO POTENCIAL COGNITIVO: INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	229
<i>Vitória Cristina Larocca Santos Ana Julia Caetano da Silva Isabelly Rodrigues de Matos Maria Laura Measso Nogueira Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	239
<i>Maria Laura Garcia Ferreira Maria Olívia Botelho Nogueira Gabriele Aparecida Oliveira Isadora Helena Martins de Souza Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	

O PROCEDIMENTO DA LICITAÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DE ALIMENTOS NA REDE PÚBLICA E SUAS NORMAS VIGENTES.....	251
<i>Renatha Moreira da Silva Lillian Ponchio e Silva Marchi</i>	
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO: DA BASE LEGAL À JUDICIALIZAÇÃO COMO MECANISMO DE EFETIVAÇÃO.....	273
<i>Sthella Maki Nagata Adeilson Cândido Sales Neto</i>	
<i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
DISFORIA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	285
<i>Ana Julia Amancio da Cruz Guilherme Davanço Alvim</i>	
<i>Laura de Lima Muniz Talles Erivan Rangel Baltazar</i>	
<i>Larissa Heloisa da Silva Carlos Eduardo da Silva</i>	
O DESAFIO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM JURÍDICO-EDUCACIONAL.....	293
<i>Laís Laura Fontoura Israel Lillian Ponchio e Silva Marchi</i>	
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
DIREITO EDUCACIONAL E SUAS GARANTIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	305
<i>Alexandre Zardini Laura Alves da Silva</i>	
<i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	311
<i>Antonio Marcos Santos de Lima Jessica Pereira da Silva Macedo</i>	
<i>Jessica Yumi Akiyoshi Zacaro Lillian Ponchio e Silva Marchi</i>	
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	319
<i>Lorena Toledo Milena Kellen Pereira Juan Rodrigues Rafael da Silva</i>	
<i>Lillian Ponchio e Silva Marchi Carlos Eduardo da Silva</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	327
ÍNDICE REMISSIVO.....	329

APRESENTAÇÃO



A obra “Educação Inclusiva e Direito Educacional: Diálogos Interdisciplinares entre Educadores, Psicólogos e Operadores do Direito” nasce do compromisso com a construção de uma educação democrática, equitativa e comprometida com a efetivação dos direitos no Brasil. Trata-se de um projeto interdisciplinar que reúne reflexões teóricas com o propósito de fortalecer o diálogo essencial entre as áreas da Educação, da Psicologia e do Direito.

O livro apresenta pesquisas que abordam, sob diferentes perspectivas, os desafios e os avanços da educação brasileira contemporânea. Com sua vasta gama de estudos, consolida-se como um instrumento fundamental de reflexão e de formação para professores, psicólogos e operadores do direito, oferecendo subsídios teóricos para uma atuação ética, legalmente embasada e pedagogicamente eficaz.

Esta publicação representa, ainda, o compromisso institucional da UniBarretos com a formação ética, crítica e humanizada de seus estudantes, reafirmando seu papel na construção de saberes e práticas voltadas à transformação social. Em um cenário marcado por desigualdades e novas demandas educacionais, esta coletânea convida o leitor a refletir sobre o papel da escola, do Estado e da sociedade na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, uma educação que reconhece as diferenças como riqueza e as transforma em oportunidades de aprendizado, empatia e justiça.

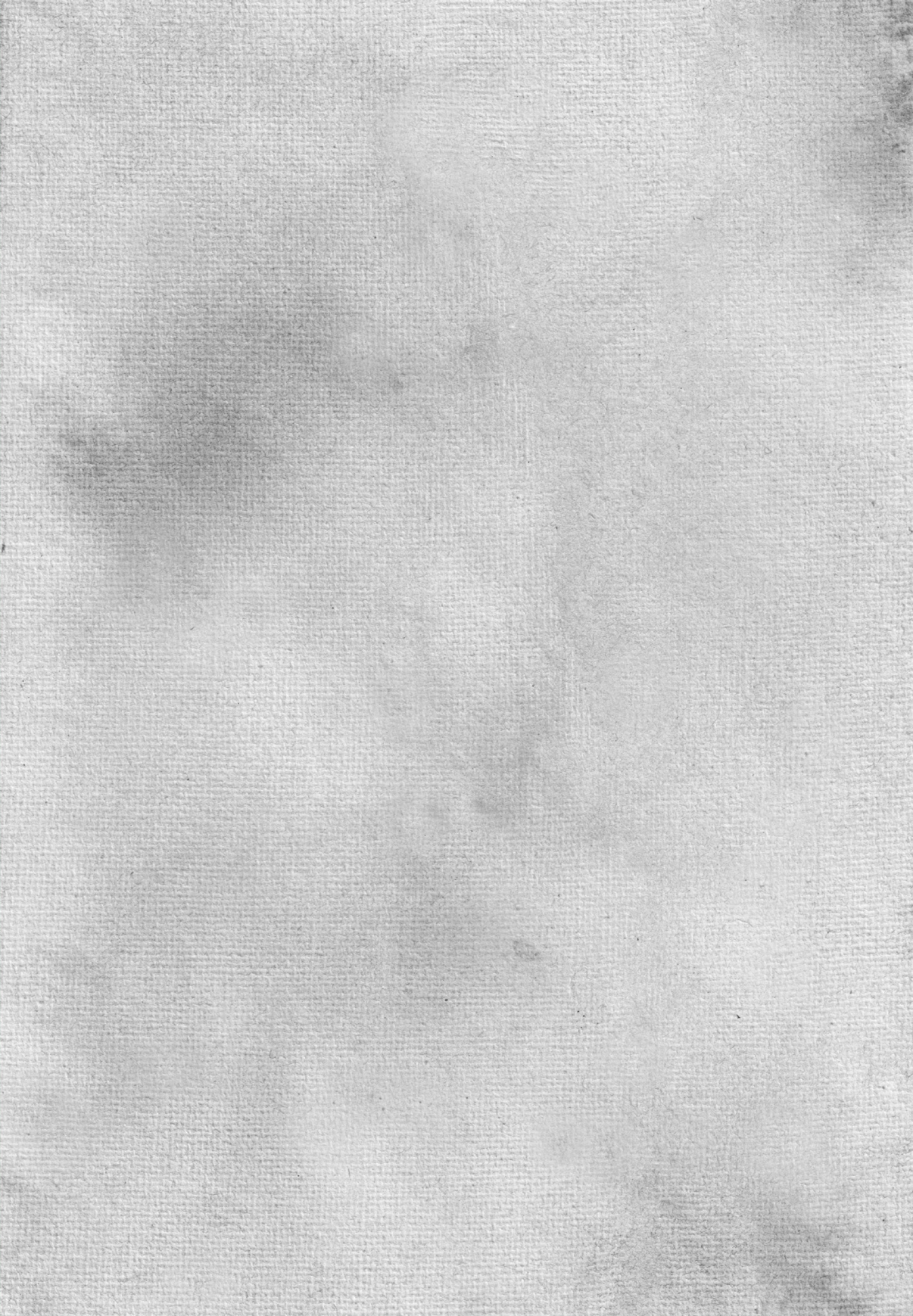
ORGANIZADORES:

Carlos Eduardo da Silva

Larissa Heloisa da Silva

Lillian Ponchio e Silva Marchi

Rodrigo Ruiz Sanches



PREFÁCIO



Organizar a obra “Educação Inclusiva e Direito Educacional: Diálogos Interdisciplinares entre Educadores, Psicólogos e Operadores do Direito” representa um momento singular de integração entre conhecimento, compromisso social e reflexão crítica sobre os desafios da educação brasileira contemporânea. O livro nasce da necessidade de ampliar os debates acerca da efetivação do direito à educação em suas múltiplas dimensões, entre elas: social, jurídica, psicológica e pedagógica, reafirmando o papel da escola como espaço de inclusão, equidade e promoção da cidadania. O conjunto de capítulos aqui reunidos refletem a amplitude e a complexidade das temáticas que compõem o campo do direito educacional e da educação inclusiva. As produções abordam desde questões relacionadas a educação inclusiva, até temas estruturais como a judicialização da educação, o bem-estar psicológico nas instituições de ensino, a diversidade étnico-racial, a ressocialização por meio dos estudos, bem como o processo de licitação para aquisição de alimentos para as escolas públicas, conforme previsão na legislação vigente. Tais pesquisas evidenciam a importância de um olhar interdisciplinar e colaborativo entre educadores, psicólogos, gestores e juristas, comprometidos com a consolidação de práticas pedagógicas e políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. A obra ancora-se em sólidos fundamentos legais e normativos, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino e demais legislações ligadas à temática da Educação Inclusiva e do Direito Educacional. Esses marcos legais constituem o alicerce das discussões apresentadas, reforçando o compromisso com a efetivação de políticas educacionais inclusivas, democráticas e socialmente responsáveis. Os capítulos que integram esta coletânea também promovem um debate aprofundado sobre temas emergentes da contemporaneidade educacional, como o uso de tecnologias digitais e os limites impostos pela Lei nº 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nas escolas; o papel da educação na

ressocialização de pessoas privadas de liberdade; e a valorização da diversidade étnico-racial como princípio da educação democrática.

Em conjunto, essas pesquisas reafirmam que a educação inclusiva não se restringe à presença física do aluno na escola, mas envolve o reconhecimento de suas singularidades, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente educativo pautado pela empatia, justiça e equidade. Esta obra se consolida como um espaço de diálogo entre teoria e prática, articulando ensino, pesquisa e extensão, e propondo reflexões sobre a função social da educação e sobre o papel transformador dos profissionais que dela participam. Cada capítulo representa uma contribuição significativa à produção acadêmica e um convite à reflexão sobre o compromisso ético e político de todos aqueles que defendem a educação como um direito humano inalienável. O livro expressa, ainda, o compromisso institucional da UniBarretos com a formação crítica, ética e humanizada de seus graduandos. Por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, a instituição reafirma sua missão de promover saberes que contribuam para a valorização da diversidade, o fortalecimento das políticas públicas e a consolidação de uma educação pautada na inclusão, na equidade e na dignidade humana. Que esta leitura inspire novos caminhos, novas práticas e novas formas de pensar na educação verdadeiramente inclusiva, transformadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

ORGANIZADORES:

Carlos Eduardo da Silva

Larissa Heloisa da Silva

Lillian Ponchio e Silva Marchi

Rodrigo Ruiz Sanches

O PAPEL DO DIREITO EDUCACIONAL NA GARANTIA DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Bianca Stefani Furtado de Siqueira¹

Ana Júlia Rodrigues da Silva Castro²

Lillian Ponchio e Silva Marchi³

Carlos Eduardo da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a saúde mental de crianças e adolescentes tem ganhado crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. A intensificação de diagnósticos de transtornos psicológicos, como ansiedade, depressão e estresse crônico, evidencia a necessidade de ações preventivas e interventivas dentro do ambiente escolar. O contexto educacional, muitas vezes caracterizado por elevada pressão acadêmica, competitividade exacerbada, *bullying* e ausência de suporte emocional adequado, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento ou agravamento dessas condições. Nesse sentido, surge a indagação acerca do papel das instituições de ensino na promoção da saúde mental dos estudantes e na implementação de estratégias preventivas eficazes.

Diante desse cenário, este capítulo busca investigar a responsabilidade das instituições de ensino na prevenção de transtornos psicológicos entre seus alunos, considerando tanto as implicações éticas e pedagógicas dessa atuação quanto os desafios práticos para a implementação de políticas voltadas ao bem-estar emocional dos discentes. Embora a responsabilidade primária pela saúde mental dos jovens recaia sobre suas famílias e sobre os profissionais da área da saúde, é inegável que a escola exerce uma influência determinante na formação cognitiva e socioemocional dos estudantes. O ambiente escolar é um espaço de

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

4 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

socialização e desenvolvimento, e, portanto, deve estar preparado para atuar de maneira proativa na promoção da saúde mental.

A justificativa para a abordagem deste tema fundamenta-se na necessidade de compreender de que maneira a escola pode contribuir para a mitigação dos fatores de risco associados ao sofrimento psíquico, ao mesmo tempo em que fortalece fatores de proteção. A literatura científica aponta que ações preventivas, como a implementação de programas de educação socioemocional, a capacitação de professores para a identificação precoce de sinais de sofrimento psicológico e a oferta de suporte psicopedagógico, têm se mostrado estratégias eficazes para reduzir a incidência de transtornos mentais na comunidade escolar.

O objetivo deste capítulo é analisar, a partir de uma revisão da literatura e do arcabouço normativo vigente, o papel das instituições de ensino na prevenção de transtornos psicológicos, considerando a viabilidade de políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e estratégias institucionais voltadas à promoção da saúde mental no contexto educacional. Serão discutidos, ainda, os desafios enfrentados pelas escolas na implementação dessas ações, bem como a necessidade de articulação entre a escola, a família e os serviços especializados em saúde mental.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate acerca da responsabilidade das instituições de ensino na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre a educação e a saúde mental dos estudantes tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a pedagogia e a sociologia. O crescente número de diagnósticos de transtornos psicológicos entre crianças e adolescentes nas últimas décadas evidencia a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a compreensão e mitigação desse fenômeno. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), aproximadamente 10% dos jovens em idade escolar apresentam algum tipo de transtorno mental diagnosticável, sendo os mais comuns a ansiedade, a depressão e os transtornos relacionados ao estresse.

Esse cenário levanta questões fundamentais sobre o papel das instituições de ensino na promoção do bem-estar psicológico de seus alunos. A escola, como espaço de socialização e desenvolvimento cognitivo, não pode se eximir da responsabilidade de criar um ambiente saudável e acolhedor, capaz de atuar na prevenção de transtornos mentais e na promoção da qualidade de vida dos estudantes.

2.1 Transtornos Psicológicos na População Estudantil

Os transtornos psicológicos na infância e adolescência apresentam causas multifatoriais, envolvendo aspectos biológicos, sociais e ambientais. A literatura especializada indica que o ambiente escolar pode ser tanto um fator de risco quanto um fator de proteção para o desenvolvimento da saúde mental dos estudantes (Santos *et al.*, 2021).

Entre os principais transtornos identificados nessa faixa etária, destacam-se:

Ansiedade e depressão: Transtornos de ansiedade afetam aproximadamente 7% dos adolescentes no Brasil, enquanto a depressão é diagnosticada em cerca de 3% a 5% dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2021). Esses transtornos estão diretamente ligados à pressão acadêmica, às dificuldades de socialização e aos conflitos familiares.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Afeta cerca de 5% das crianças e adolescentes e pode levar a dificuldades na aprendizagem e na adaptação escolar (Silva; Almeida, 2020).

Transtornos alimentares: A bulimia e a anorexia são problemas crescentes entre adolescentes, especialmente devido às pressões sociais relacionadas à estética e ao desempenho esportivo (Ferreira; Souza, 2019).

Transtornos de conduta e comportamento: Envolve dificuldades na regulação emocional e no comportamento social, muitas vezes associados a históricos de violência, negligência familiar e dificuldades de aprendizagem (PEREIRA *et al.*, 2022).

Fatores como *bullying*, exclusão social, dificuldades acadêmicas, pressão por desempenho e problemas familiares podem desencadear ou agravar esses quadros. Além disso, a falta de suporte adequado dentro das escolas pode contribuir para a cronificação desses transtornos, afetando o desenvolvimento social e educacional dos estudantes.

2.2 A Influência do Ambiente Escolar na Saúde Mental

A teoria do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky (1998) enfatiza a importância do meio social na formação psicológica do indivíduo. A escola, como um dos principais espaços de socialização na infância e na adolescência, exerce um papel crucial na construção da identidade dos estudantes e no seu equilíbrio emocional.

Além disso, a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996) propõe que o ambiente escolar faz parte do chamado “microsistema”, ou seja, um dos espaços mais influentes na vida de uma criança

ou adolescente. Fatores como a relação com os professores, a dinâmica entre colegas e a cultura institucional da escola têm impacto direto no desenvolvimento psicológico dos alunos.

Estudos indicam que um ambiente escolar positivo, caracterizado por relações interpessoais saudáveis, suporte emocional adequado e práticas pedagógicas inclusivas, pode funcionar como um fator de proteção contra transtornos psicológicos (Mendes *et al.*, 2020). Por outro lado, escolas que operam sob um modelo rígido, autoritário e altamente competitivo tendem a gerar estresse crônico e ansiedade entre os estudantes (Costa; Santos, 2017).

2.3 Estratégias de Prevenção no Ambiente Escolar

Diante da influência significativa do ambiente escolar sobre a saúde mental dos alunos, diversas estratégias têm sido propostas para mitigar riscos e promover o bem-estar psicológico. Algumas das principais abordagens incluem:

Programas de educação socioemocional: A implementação de currículos que abordam habilidades socioemocionais, como inteligência emocional, resiliência e empatia, tem se mostrado uma das formas mais eficazes de reduzir a incidência de transtornos psicológicos entre os estudantes (Lima; Carvalho, 2018).

Formação continuada de professores e demais profissionais da educação: Professores frequentemente não possuem formação específica para lidar com questões de saúde mental. No entanto, treinamentos voltados à identificação precoce de sinais de sofrimento psíquico permitem intervenções mais eficazes e reduzem a vulnerabilidade dos alunos (Mendes *et al.*, 2020).

Criação de espaços de acolhimento e escuta: Algumas escolas já adotaram salas de acolhimento, onde os alunos podem procurar apoio emocional sem o estigma de precisar buscar ajuda externa (Costa; Santos, 2017).

Parcerias com serviços de saúde mental: A articulação entre escolas e unidades de saúde pública, como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), tem se mostrado fundamental para garantir o atendimento especializado aos alunos que necessitam de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico (Brasil, 2019).

Políticas contra o *bullying* e a violência escolar: A criação de protocolos específicos para lidar com casos de bullying e violência escolar tem reduzido a incidência de comportamentos agressivos e melhorado o clima escolar em diversas instituições (Ferreira; Souza, 2019).

2.4 Políticas Públicas e Marcos Legais

Nos últimos anos, o Brasil avançou na formulação de políticas públicas voltadas à saúde mental no ambiente escolar. Dentre as principais iniciativas, destacam-se:

Programa Saúde na Escola (PSE): Criado em 2007, o PSE visa promover ações de prevenção e atenção à saúde mental dentro das escolas, incluindo capacitação de educadores e atendimento psicológico a estudantes (BRASIL, 2021).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desde 2017, a BNCC inclui competências socioemocionais no currículo escolar, reforçando a necessidade de abordar a saúde mental no ensino básico (MEC, 2017).

Lei 13.935/2019: Determina a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino, visando o suporte à saúde mental de alunos e professores.

Apesar dessas iniciativas, desafios ainda persistem na implementação efetiva dessas políticas. Muitos estados e municípios enfrentam dificuldades para contratar profissionais especializados e garantir a infraestrutura necessária para um atendimento adequado. Além disso, a resistência de algumas instituições à inserção da pauta da saúde mental no ambiente escolar ainda é um obstáculo a ser superado.

3. METODOLOGIA

Este capítulo foi elaborado a partir de uma revisão da literatura, utilizando um método qualitativo de caráter exploratório e descritivo. A pesquisa foi conduzida com o objetivo de compreender a responsabilidade das instituições de ensino na prevenção de transtornos psicológicos entre estudantes, considerando aspectos teóricos, práticos e normativos.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio da seleção de artigos científicos, livros, documentos institucionais e publicações de organizações reconhecidas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde do Brasil. Os critérios de inclusão adotados para a escolha das fontes foram: (I) publicações com relevância acadêmica e científica na área da educação e saúde mental; (II) estudos que abordam especificamente a influência do ambiente escolar na prevenção de transtornos psicológicos; e (III) documentos oficiais que estabelecem diretrizes e políticas públicas sobre o tema.

A busca por referências foi realizada em bases de dados científicas, incluindo a SciELO (Scientific Electronic Library Online), PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) e o Portal de Periódicos da CAPES, além de materiais disponibilizados em repositórios acadêmicos de universidades e institutos de pesquisa. Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, a fim de garantir atualidade e relevância das informações.

A análise dos dados seguiu um modelo de categorização temática, no qual os materiais foram organizados em quatro eixos principais: transtornos

psicológicos na população estudantil; a influência do ambiente escolar na saúde mental; estratégias de prevenção no ambiente educacional; e políticas públicas e marcos legais.

Esse modelo permitiu uma abordagem sistemática dos conteúdos e possibilitou a identificação de padrões e desafios relacionados à atuação das escolas na promoção do bem-estar psicológico dos alunos.

Embora esta pesquisa não envolva coleta direta de dados empíricos, a metodologia qualitativa adotada possibilita uma reflexão aprofundada sobre a temática, com base em evidências teóricas e práticas documentadas na literatura especializada. A partir dessa abordagem, busca-se contribuir para o debate sobre a responsabilidade das instituições de ensino na prevenção de transtornos psicológicos, oferecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais e estratégias institucionais mais eficazes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura revela que a promoção da saúde mental no ambiente escolar é uma necessidade urgente, dado o crescente número de estudantes diagnosticados com transtornos psicológicos, como ansiedade, depressão e estresse crônico. A escola, enquanto espaço de formação integral, tem o dever de proporcionar um ambiente que favoreça não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos. No entanto, para que essa responsabilidade seja efetivada, é necessário superar desafios estruturais e culturais que dificultam a implementação de políticas eficazes de prevenção.

4.1 O Papel das Instituições de Ensino na Prevenção de Transtornos Psicológicos

As instituições de ensino exercem influência direta no desenvolvimento psíquico e emocional dos alunos. Segundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996), a escola faz parte do microsistema que interage constantemente com o indivíduo, moldando suas percepções, comportamentos e emoções. Se esse ambiente for acolhedor, incentivador e seguro, pode atuar como um fator protetivo contra transtornos psicológicos.

A escola não apenas fornece conhecimentos acadêmicos, mas também é responsável pela socialização e construção da identidade dos estudantes. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado e o desenvolvimento psicológico ocorrem em interação com o meio social. Portanto, o ambiente escolar deve ser um espaço de estímulo ao crescimento emocional, no qual os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e enfrentar desafios sem medo do fracasso ou do julgamento.

Entretanto, a realidade de muitas escolas está distante desse ideal. Estudos apontam que a ausência de suporte emocional, a pressão por resultados acadêmicos e a falta de políticas voltadas ao bem-estar dos alunos contribuem para o aumento dos índices de sofrimento psíquico entre estudantes. Ferreira e Souza (2019) destacam que um ambiente escolar desestruturado, com relações interpessoais conflituosas e métodos pedagógicos rígidos, pode ser um gatilho para transtornos psicológicos.

Dessa forma, para que a escola exerça seu papel preventivo de maneira eficaz, é fundamental que haja um compromisso institucional com a criação de estratégias que promovam o bem-estar emocional dos alunos, envolvendo a participação ativa de professores, gestores e famílias.

4.2 Barreiras para a Implementação de Medidas Preventivas

Apesar da crescente conscientização sobre a importância da saúde mental na educação, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar medidas preventivas eficazes. Diversos fatores estruturais, culturais e institucionais contribuem para essa realidade, entre os quais se destacam:

Grande parte dos professores não possui formação específica para lidar com questões de saúde mental. De acordo com Mendes *et al.* (2020), a maioria dos cursos de licenciatura não inclui conteúdos voltados à psicologia da educação ou à identificação precoce de sinais de sofrimento psíquico nos alunos. Como consequência, educadores muitas vezes não sabem como agir diante de um estudante que apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros transtornos psicológicos.

A falta de preparo dos professores também pode levar à adoção de abordagens inadequadas, como punições excessivas ou negligência diante de sinais claros de sofrimento emocional dos alunos. Isso reforça a necessidade de programas de formação continuada, que capacitem os educadores a identificar, compreender e lidar com questões emocionais dentro da sala de aula.

4.3 Carência de Profissionais Especializados

Embora a Lei 13.935/2019 determine a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, a implementação dessa política ainda enfrenta obstáculos. Muitas redes de ensino alegam falta de recursos financeiros para a contratação desses profissionais, o que resulta na sobrecarga dos orientadores educacionais, que nem sempre possuem formação adequada para lidar com questões de saúde mental.

Além disso, a escassez de psicólogos escolares no Brasil é um problema estrutural. Segundo dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2021), a

proporção de psicólogos por aluno nas escolas públicas brasileiras está muito abaixo do recomendado, o que compromete a efetividade do atendimento psicológico na educação básica.

4.4 Estigma em Torno da Saúde Mental

O preconceito e a desinformação ainda são grandes barreiras para o avanço das políticas de saúde mental nas escolas. Muitos estudantes hesitam em procurar ajuda psicológica por medo de serem rotulados como “fracos” ou “problemáticos”. Além disso, em algumas instituições, a saúde mental ainda é vista como uma questão secundária, sendo priorizadas apenas as demandas acadêmicas e disciplinares.

Para superar essa barreira, é fundamental promover campanhas de conscientização e criar espaços seguros para que os alunos possam falar sobre suas emoções sem medo de julgamento.

4.5 Modelos de Boas Práticas e Experiências Bem-Sucedidas

Apesar dos desafios, algumas escolas vêm implementando estratégias inovadoras para promover a saúde mental dos estudantes. Modelos bem-sucedidos demonstram que ações simples, mas consistentes, podem gerar impactos positivos duradouros.

4.6 Inclusão da Educação Socioemocional no Currículo

A inserção de conteúdos sobre inteligência emocional, regulação de emoções e empatia no currículo escolar tem se mostrado uma das estratégias mais eficazes para prevenir transtornos psicológicos. Estudos indicam que programas de educação socioemocional reduzem significativamente os níveis de estresse e ansiedade entre os estudantes (Lima; Carvalho, 2018).

4.7 Capacitação de Professores para a Identificação de Transtornos Psicológicos

Programas de formação continuada para professores têm demonstrado resultados positivos na identificação precoce de sinais de sofrimento emocional. Em países como Canadá e Finlândia, cursos de psicologia aplicada à educação fazem parte da formação docente, permitindo que os professores atuem como mediadores no processo de suporte emocional aos alunos (MENDES *et al.*, 2020).

4.8 Criação de Espaços de Acolhimento e Escuta

Algumas escolas brasileiras já implementaram “salas de acolhimento”, onde os alunos podem buscar apoio psicológico sem burocracia ou exposição.

Esses espaços têm sido fundamentais para a redução de crises emocionais e para o fortalecimento da relação de confiança entre estudantes e equipe pedagógica (Costa: Santos, 2017).

4.9 Parcerias com Serviços de Saúde Mental

A articulação entre escolas e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) tem sido uma alternativa eficaz para garantir atendimento especializado aos estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico. Modelos de integração entre escolas e serviços públicos de saúde mental já estão sendo implementados em alguns estados brasileiros, com resultados promissores na redução dos índices de transtornos psicológicos entre os alunos (Brasil, 2019).

4.10 Políticas de Combate ao Bullying e Violência Escolar

Escolas que adotaram protocolos específicos para lidar com casos de bullying e violência relataram uma melhora significativa no clima escolar. A implementação de campanhas de conscientização e a criação de canais anônimos para denúncias ajudaram a reduzir a frequência de episódios de agressão verbal e física (Ferreira; Souza, 2019).

Os resultados analisados demonstram que a escola possui um papel crucial na prevenção de transtornos psicológicos e que estratégias bem estruturadas podem promover um ambiente mais saudável para os estudantes. No entanto, desafios como a falta de capacitação docente e o estigma em torno da saúde mental ainda precisam ser superados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu uma análise aprofundada da responsabilidade das instituições de ensino na prevenção de transtornos psicológicos entre estudantes, evidenciando que o ambiente escolar exerce influência direta no desenvolvimento emocional e mental dos alunos. As escolas, além de serem espaços de aprendizado acadêmico, desempenham um papel central na construção da identidade e na promoção do bem-estar psicológico dos estudantes. No entanto, para que essa responsabilidade seja efetivamente cumprida, é necessário que gestores, professores e demais profissionais da educação estejam preparados para lidar com questões relacionadas à saúde mental.

A revisão da literatura indicou que a incidência de transtornos como ansiedade, depressão e estresse escolar tem aumentado entre os estudantes, sendo intensificada por fatores como excesso de cobrança acadêmica, relações interpessoais conflituosas, bullying e falta de suporte emocional dentro do

ambiente educacional. Embora a escola não seja a única responsável pela saúde mental dos jovens, sua influência é inegável, podendo atuar como fator de proteção ou, em casos negativos, como um elemento que agrava o sofrimento psíquico dos alunos.

As dificuldades para a implementação de estratégias preventivas foram amplamente discutidas neste capítulo, sendo destacadas barreiras como a falta de capacitação docente, a escassez de profissionais especializados, o estigma em torno da saúde mental e a falta de integração entre escola, família e sistema de saúde. Essas limitações comprometem a eficácia das ações voltadas à prevenção de transtornos psicológicos, demonstrando que há uma necessidade urgente de mudanças estruturais e culturais dentro das instituições de ensino.

Por outro lado, foram identificadas diversas boas práticas e experiências bem-sucedidas, demonstrando que é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e propício ao desenvolvimento emocional dos alunos. Dentre as estratégias mais eficazes destacam-se:

Inclusão da educação socioemocional no currículo, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais desde a infância.

Formação continuada de professores e funcionários para a identificação precoce de sinais de sofrimento psíquico.

Criação de espaços de acolhimento e escuta, garantindo que os alunos tenham acesso a apoio emocional dentro da escola.

Parcerias com serviços de saúde mental, permitindo o encaminhamento adequado dos estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico.

Políticas de combate ao *bullying* e à violência escolar, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro e inclusivo.

A implementação dessas estratégias, aliada a um comprometimento institucional mais amplo, pode contribuir significativamente para a redução da incidência de transtornos psicológicos entre os estudantes. No entanto, para que essas medidas sejam sustentáveis, é fundamental que as políticas públicas voltadas à saúde mental na educação sejam fortalecidas, garantindo que todas as escolas, independentemente de sua localização ou estrutura, tenham condições de oferecer suporte adequado aos alunos.

Embora esta pesquisa tenha abordado de forma ampla a relação entre o ambiente escolar e a saúde mental dos estudantes, há diversas lacunas que podem ser exploradas em estudos futuros, tais como:

A avaliação do impacto de programas de educação socioemocional no desempenho acadêmico e no bem-estar psicológico dos alunos.

A análise da eficácia de diferentes modelos de capacitação docente para lidar com questões de saúde mental no ambiente escolar.

Estudos sobre como a integração entre escola, família e serviços de saúde mental pode ser aprimorada para garantir suporte mais efetivo aos estudantes.

Investigação sobre o papel das novas tecnologias e redes sociais na saúde mental dos estudantes, considerando o impacto da digitalização na rotina escolar.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate sobre a responsabilidade das instituições de ensino na promoção da saúde mental dos estudantes, incentivando a adoção de práticas inovadoras e a formulação de políticas públicas mais eficazes. A transformação do ambiente escolar em um espaço de acolhimento e suporte emocional não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade educacional e a sociedade como um todo.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COSTA, M.; SANTOS, F. A importância dos espaços de acolhimento na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 72, p. 489-510, 2017.

FERREIRA, J.; SOUZA, C. Bullying e saúde mental: impactos no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, n. 1, p. 34-50, 2019.

LIMA, R.; CARVALHO, D. O impacto da educação socioemocional na redução da ansiedade escolar. **Estudos em Psicologia**, v. 36, n. 2, p. 124-140, 2018.

MENDES, P. *et al.* Capacitação docente para a identificação de transtornos psicológicos na escola. **Revista de Psicologia Educacional**, v. 30, n. 1, p. 78-95, 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE ALAGOAS. **Programa de proteção à criança e ao adolescente**. Maceió: MPAL, [2023?]. Disponível em: <https://www.mpal.mp.br/?p=28424>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório sobre saúde mental e bem-estar infantojuvenil**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PEREIRA, A. *et al.* Desafios da integração entre escola e serviços de saúde mental. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 3, p. 210-225, 2022.

SANTOS, J. *et al.* Fatores de risco e proteção para transtornos psicológicos na infância e adolescência. **Psicologia e Educação**, v. 19, n. 4, p. 300-320, 2021.

SILVA, L.; ALMEIDA, R. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no ambiente escolar. **Psicopedagogia Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 89-105, 2020.

SOUZA, T.; OLIVEIRA, M. A sobrecarga curricular e a negligência da saúde mental no ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 4, p. 450-468, 2022.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE PSICÓLOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: LAUDOS E DIAGNÓSTICOS

Lara Evelyn Ferreira de Freitas¹

Giuliana Tadini²

Mariane Silva Ferreira³

Ester Vitória Araujo da Silva⁴

Larissa Heloisa da Silva⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o século XXI tem sido marcado por um notável aumento na inclusão de crianças com deficiência nas instituições de ensino. Um estudo de 2023, por exemplo, indica que o número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) cresceu 48% entre 2022 e 2023. O reconhecimento do direito à inclusão de pessoas com deficiência, sejam elas intelectuais, sensoriais ou físicas, foi reforçado com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que garantiu a presença de profissionais terapêuticos e sociais nas escolas.

No entanto, a implementação dessa lei enfrenta desafios significativos. A presença efetiva desses profissionais no ambiente acadêmico ainda é escassa, representando apenas 0,05% do total de estudantes matriculados, segundo reportagem da Globo (2022). Essa carência contrasta drasticamente com a realidade das instituições privadas, que frequentemente dispõem de até dez

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

profissionais de apoio, enquanto as escolas públicas muitas vezes contam com apenas um, ou mesmo nenhum.

Professores relatam a dificuldade de lidar com a diversidade em sala de aula, atribuindo-a à falta de informação, de profissionais especializados e de uma estrutura educacional adequada.

O jornalista e educador Ton Felix, em entrevista à CNN Brasil em 2024, destacou que “muitas escolas e universidades ainda não possuem programas de apoio especializados ou acessibilidade física e tecnológica. A falta de conscientização e formação contínua para educadores também são um desafio, pois muitos não estão preparados para implementar práticas inclusivas de forma eficaz”.

Apesar da importância central da inclusão para a educação, sua implementação ainda é deficiente. Essa carência contribui para a ignorância e o preconceito entre os alunos, que podem ter pouco contato e conhecimento sobre a diversidade, resultando em um aumento da violência. Um estudo publicado pela Revista Educação e Saúde (2022) revela que o *bullying* contra estudantes com deficiência é três vezes mais frequente do que o praticado contra estudantes sem deficiência.

Figura 1 - Mobilização sobre efetiva presença da psicologia e serviço social nas escolas.⁷



Fonte: Gerência de Comunicação/CFP (2023, on-line).

⁷ PraTodosVerem: A imagem mostra uma reunião em uma sala de audiência com várias pessoas, a maioria sentada atrás de mesas e algumas em cadeiras nas fileiras de trás. No primeiro plano, um grupo de pessoas sentadas em cadeiras e mesas de madeira claras estão segurando cartazes. A maioria dos cartazes é amarela, com os dizeres: “Eu defendo Serviço Social e Psicologia no Fundeb” e “Psicologia e Serviço Social na Rede Pública de Educação Básica”.

As instituições de ensino têm um papel crucial na promoção da inclusão social e na regulamentação de práticas que garantam um ambiente educacional mais equitativo e seguro para todos. A temática da inclusão está no centro de debates globais e sua necessidade é cada vez mais evidente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma na pedagogia e na forma como as instituições de ensino compreendem a diversidade humana. Em contraposição ao modelo tradicional, que buscava a homogeneização dos alunos, a proposta inclusiva valoriza as diferenças e promove um ambiente escolar que preza pela convivência respeitosa e mútua. Conforme Mantoan (2006), a inclusão se traduz na criação de condições para uma interação amigável entre o aluno atípico e a escola.

A educação é um direito universal, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a regulamentação e o direito de matrícula para todos os alunos com e sem deficiência. O acompanhamento pedagógico é assegurado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, o caminho para a equidade educacional ainda enfrenta desafios significativos.

No contexto da educação inclusiva, os diagnósticos e laudos desempenham um papel crucial na identificação das necessidades específicas de cada aluno. Em muitos casos, eles são um pré-requisito para que o aluno tenha acesso a recursos importantes, como o AEE, acompanhamento especializado e adaptações curriculares.

Contudo, a supervalorização desses documentos pode levar a práticas problemáticas. Aranha (2001) alerta que o excesso de foco em diagnósticos pode reduzir o indivíduo à sua condição, contribuindo para estigmas e limitações. De forma similar, Oliveira (2018) critica a forma como o laudo pode se tornar um critério rígido de inclusão ou exclusão em atividades escolares. Essa abordagem compromete a singularidade e o potencial de cada aluno, contrariando os princípios da própria educação inclusiva.

É fundamental que a relação entre o diagnóstico e as práticas pedagógicas seja mediada por um viés ético e acolhedor. Embora o laudo forneça informações importantes, ele não deve ser visto como um limite para a capacidade de aprendizado do estudante. Segundo Carvalho (2009), é responsabilidade da escola ressignificar a ideia de que o diagnóstico é determinante, promovendo a escuta ativa e sensível às necessidades reais dos alunos, para além dos rótulos.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam interpretar os laudos de forma contextualizada, e não reducionista. Sassaki (2003) destaca que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se adapta à diversidade de seus alunos, e não o contrário.

Um dos maiores obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino é a ausência de uma equipe multidisciplinar, especialmente de psicólogos escolares. A presença desses profissionais é vital para auxiliar os professores na leitura crítica dos laudos e na elaboração de estratégias pedagógicas que respeitem a individualidade de cada estudante.

Como aponta Carvalho (2009), a construção de uma escola genuinamente inclusiva exige não apenas vontade política, mas também investimentos em recursos humanos qualificados. A falta de psicólogos deixa uma lacuna significativa no acompanhamento emocional e educacional, o que prejudica o processo de inclusão tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

3. METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, cujo objetivo consistiu em analisar criticamente o papel dos laudos e diagnósticos no processo de efetivação da inclusão escolar. A investigação pautou-se em autores consagrados no campo da educação inclusiva, em artigos científicos, estudos acadêmicos e documentos oficiais que discutem a temática no contexto brasileiro.

A escolha dessa abordagem metodológica justifica-se pela pertinência de recorrer a um arcabouço teórico consolidado, capaz de fornecer subsídios para compreender as implicações práticas do laudo/diagnóstico no cotidiano pedagógico e sua relevância nas instituições de ensino. Assim, priorizou-se a análise das contribuições de autores, professores e pesquisadores reconhecidos, adotando-se um enfoque qualitativo que privilegia a interpretação crítica das fontes.

A análise desenvolveu-se a partir de leituras críticas e reflexivas do material selecionado, com o intuito de identificar convergências e divergências teóricas sobre a atuação do psicólogo no espaço escolar. A abordagem qualitativa também possibilitou contemplar os aspectos subjetivos envolvidos no processo de inclusão, como os impactos emocionais sobre alunos, professores e familiares, os desafios enfrentados pela comunidade escolar e a necessidade de práticas pedagógicas mais humanizadas.

O recorte temporal privilegiou produções publicadas nos últimos vinte anos, com ênfase nos estudos posteriores à promulgação da Lei nº 13.935/2019, considerada um marco legal para a ampliação das discussões sobre o papel

dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Complementarmente, o estudo buscou incorporar relatos de experiências práticas, disponíveis em entrevistas e reportagens jornalísticas, como forma de aproximar a análise teórica da realidade vivida nas instituições brasileiras.

Dessa forma, a metodologia adotada revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão sobre a relevância dos laudos e diagnósticos no processo educacional, bem como sobre a atuação indispensável dos psicólogos escolares na mediação entre o diagnóstico clínico e a implementação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da análise bibliográfica, constatou-se que a atuação de psicólogos nas instituições de ensino desempenha papel fundamental na construção de uma escola inclusiva e acolhedora. Diversos autores ressaltam que laudos e diagnósticos, quando interpretados de forma humanizada, constituem instrumentos valiosos para identificar as necessidades reais dos estudantes, evitando que sejam utilizados como mecanismos de rotulação ou limitação de suas potencialidades.

Os estudos evidenciam que a presença do psicólogo escolar contribui de maneira significativa para que os professores compreendam de forma mais adequada os laudos recebidos e consigam adaptá-los ao contexto pedagógico com maior eficácia. Além disso, destaca-se a função essencial desse profissional no apoio emocional aos alunos atípicos, garantindo-lhes oportunidades de expressão, desenvolvimento e participação ativa nas atividades escolares.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à Lei nº 13.935/2019, reconhecida como um marco importante, mas cuja implementação no ensino público ainda se mostra insuficiente. Tal constatação revela a persistente distância entre a legislação e a realidade das instituições escolares, sobretudo na rede pública, onde muitas unidades carecem de profissionais de Psicologia e Serviço Social.

A pesquisa também problematiza a exigência de laudos e diagnósticos como condição para acesso a adaptações e atendimentos especializados. Conforme discutem Aranha (2001) e Oliveira (2018), a dependência excessiva desses documentos pode promover a estigmatização do estudante, reforçando barreiras sociais e emocionais. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma postura ética, sensível e flexível por parte das equipes pedagógicas e da gestão escolar.

Ademais, evidenciou-se que muitos educadores ainda se consideram despreparados para lidar com alunos com necessidades específicas, especialmente devido à carência de formação continuada em educação inclusiva. Tal realidade reforça o papel do psicólogo não apenas como mediador, mas também como

agente formador no interior da escola, apoiando tanto estudantes quanto profissionais da educação.

Em síntese, a análise realizada indica que a efetivação da inclusão escolar não depende exclusivamente de legislações e diagnósticos, mas da construção coletiva de um ambiente verdadeiramente acolhedor, sustentado por suporte emocional, recursos pedagógicos adequados e profissionais qualificados, como os psicólogos escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, aprofundou-se a compreensão acerca da relevância da presença do psicólogo nas instituições de ensino, sobretudo no contexto da educação inclusiva. As análises realizadas e as reflexões propostas evidenciaram que a atuação desse profissional transcende a simples interpretação de laudos e diagnósticos clínicos, configurando-se como elemento central na construção de um ambiente educacional mais acolhedor, humanizado e preparado para lidar com a diversidade de maneira efetiva e respeitosa.

A inserção do psicólogo escolar impacta diretamente a qualidade das relações estabelecidas entre alunos, professores, gestores e famílias. Sua atuação contribui para o bem-estar emocional dos estudantes, auxiliando-os no enfrentamento dos desafios cotidianos da vida escolar e promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais. Além disso, o psicólogo colabora com os educadores na formulação de estratégias que valorizem as diferenças e estimulem o desenvolvimento integral dos alunos, reforçando a importância da atuação conjunta de equipes multiprofissionais no espaço escolar.

Apesar dos avanços trazidos pela promulgação da Lei nº 13.935/2019, que estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica, persistem inúmeros obstáculos à sua efetiva implementação. Entre os principais entraves destacam-se a escassez de recursos financeiros, a insuficiência de infraestrutura escolar, a ausência de políticas públicas consistentes e a limitada compreensão, por parte de muitos gestores, do papel real desses profissionais. Tais fatores demonstram que, embora exista respaldo legal, ainda é necessário avançar significativamente para assegurar que o direito à educação inclusiva seja concretizado em todo o país.

Outro aspecto relevante discutido refere-se ao uso de laudos e diagnósticos no contexto escolar. Quando adequadamente interpretados, esses documentos podem constituir ferramentas valiosas para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e equitativas. Contudo, seu uso inadequado tende a reforçar estigmas, excluir estudantes e limitar seu potencial de desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola adote uma perspectiva

menos burocrática e mais humanizada sobre a aprendizagem, reconhecendo cada estudante como sujeito único, com necessidades, capacidades e trajetórias próprias.

A pesquisa também evidenciou que a formação inicial dos professores, em grande parte, não os prepara para lidar com a diversidade e com os desafios dela decorrentes, o que torna a formação continuada uma exigência incontornável. Nesse processo, o psicólogo escolar assume papel de parceiro estratégico, oferecendo suporte, escuta e orientação, de modo a fortalecer a atuação docente e favorecer a criação de práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e transformadoras.

Conclui-se, portanto, que a presença do psicólogo escolar não deve ser considerada um recurso complementar, mas sim uma condição essencial para a efetivação de uma educação pública de qualidade, pautada no respeito, na equidade e na sensibilidade às diferenças. Somente a cooperação entre psicólogos, professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar permitirá a construção de instituições verdadeiramente inclusivas, comprometidas com a aprendizagem, o desenvolvimento humano e o exercício pleno da cidadania por todos os estudantes.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Amélia. **Educação especial e inclusão escolar: história e perspectivas**. São Paulo: Moderna, 2001. Acesso em: 22 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE MEDICINA (APM). O reforço necessário: número de psicólogos nas escolas não chega a 0,1% do total de alunos.

Associação Paulista de Medicina, 24 out. 2022. Disponível em: <https://www.apm.org.br/o-reforco-necessario-numero-depsicologos-nas-escolas-nao-chega-a-01-do-total-de-alunos/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP)**. CFP participa de audiência pública sobre cumprimento da lei que assegura presença da Psicologia e do Serviço Social na educação básica. São Paulo: CFP, 2023. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-participa-de-audiencia-publica-sobre-cumprimento-da-lei-que-assegura-presenca-da-psicologia-e-do-servico-social-na-educacao-basica/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 239, p. 1, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler de. Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer? **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, ago. 2009. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/30/inclusao-o-que-e-por-que-como-fazer>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CNN BRASIL. Estudos apontam a educação como meio para inclusão de pessoas autistas. **CNN Brasil**, 2 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/estudos-apontameducacao-como-meio-para-inclusao-de-pessoas-autistas>. Acesso em: 5 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006. Acesso em: 22 abr. 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva. Laudos e diagnósticos na educação inclusiva: limites e possibilidades. **Revista Educação em Foco**, v. 21, n. 2, p. 87–101, 2018. Acesso em: 22 abr. 2025.

PORVIR. Psicólogos escolares no Brasil: a presença ainda é pequena e desigual. **Porvir**, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/psicologos-escolares-no-brasil/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade**. 1ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 28 abr. 2025.

RESSOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DOS ESTUDOS: UMA ANÁLISE DA GARANTIA A EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM ESTABELECIMENTOS PENAIS

Bianca Martins Godoi¹

Isabella Santos Basso Pereira²

João Pedro Silva Rodrigues³

Livia Fatarelli Gonçalves⁴

Lilian Ponchio e Silva e Marchi⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda o afastamento e o envolvimento entre a educação básica e jovens ou adultos que se encontram em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais no Brasil, haja vista que, neste país, o número de pessoas sem educação adequada surpreende negativamente. Com a falta de um sistema de ensino de qualidade e precária infraestrutura no setor educacional as vidas de milhares de brasileiros são afetadas, formando alunos com limitado acesso às oportunidades sociais e profissionais e despreparados para os desafios da cidadania e do mundo do trabalho.

A educação oferecida de maneira inadequada também influencia um mundo marginalizado. A criminalidade e a marginalização predominam onde a saúde, educação, segurança e outros diversos direitos fundamentais não prevalecem. Nesse contexto, a ressocialização de pessoas em conflito com a lei torna-se um desafio ainda maior, considerando que muitas delas não tiveram

1 Discente do Curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do Curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do Curso de Direito da UniBarretos.

4 Discente do Curso de Direito da UniBarretos.

5 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

acesso pleno à formação educacional básica antes do encarceramento. Dessa forma, a educação básica se torna apenas uma realidade longínqua para aqueles que vivem em meio criminoso, já que, até mesmo, o básico do conhecimento não os alcança completamente. Entretanto, seria a aplicação da educação a resposta para a ressocialização de infratores escassos do poder do ensino? Este estudo disserta acerca de iniciativas de entidades e do próprio judiciário através de suas normas que tentam demonstrar que a força da educação e como o conhecimento pode auxiliar na melhoria e na progressão de vida de infratores e efetivar suas ressocializações. A implantação da educação básica entre os privados de liberdade fortalece, ao menos em parte, um sistema carente de direitos fundamentais, o qual deveria receber tratamento prioritário e não o descaso atualmente observado em algumas situações.

2. FUNAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início do século XX, a maioria dos brasileiros não tinha acesso à educação básica, em razão das escolas e centros educacionais serem elitizados e concentrados em áreas urbanas, resultando em uma taxa de matrícula de apenas 2,9% da população (Shigunov; Maciel, 2008). Para enfrentar esse cenário, diversas reformas educacionais foram implementadas, como a obrigatoriedade do ensino primário em 1930 e a determinação da gratuidade escolar em 1932 (Mendes, s.d.). Essas medidas reforçaram a visão de que a educação é um direito fundamental e um dever do Estado, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federativa da República Brasileira de 1988 (CRFB/88).

O artigo 206 do mesmo instituto legal, informa que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

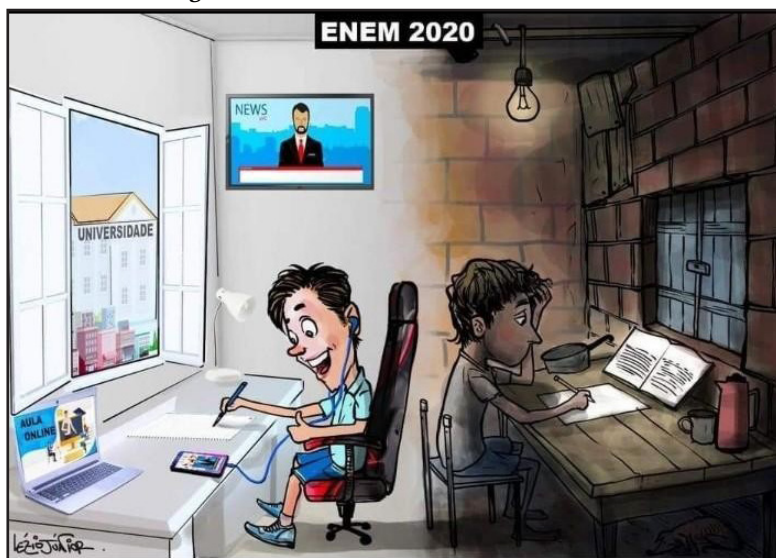
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Apesar dos avanços tecnológicos que facilitaram o acesso à informação e ao conhecimento, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na qualidade

da educação. Em 2022, a taxa de analfabetismo no país era de 7%, uma redução de 2,6% em relação a 2010, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, on-line). No entanto, esse dado não reflete a complexidade dos problemas educacionais, que, em muitos aspectos, se assemelham aos desafios do início do século XX. A elitização da educação de qualidade continua a ser um obstáculo, já que escolas particulares oferecem infraestrutura superior, maior financiamento, docentes mais bem preparados e incentivados, além de um sistema de ensino mais amplo e diversificado.

A vulnerabilidade socioeconômica também impacta diretamente na aprendizagem, pois muitos alunos de baixa renda precisam trabalhar para complementar a renda familiar. Além disso, ambientes familiares desestruturados e a dificuldade de acesso físico às escolas, especialmente em áreas rurais com transporte precário agravam ainda mais o problema (Mendes, s.d.). A falta de infraestrutura e recursos básicos em muitas instituições de ensino compromete a experiência educacional e limita as oportunidades dos alunos.

Figura 1 -Vulnerabilidade socioeconômica.⁷



Fonte: GrisLab (2020, on-line).

- 7 PraTodosVerem: Imagem em desenho, dividida ao meio. À esquerda, um jovem de pele clara está sentado em uma cadeira de escritório, diante de uma mesa branca com notebook, celular e livro. Ele sorri enquanto estuda. O ambiente é iluminado, com janela mostrando um prédio identificado com a palavra “Universidade”. Na parede, há uma televisão ligada em um telejornal. À direita, outro jovem de pele mais escura aparece sentado em um banco simples de madeira, em frente a uma mesa improvisada com livros e caderno. O local é escuro, com paredes de tijolos aparentes e uma lâmpada pendurada no teto. Ao lado dele, há uma caneca e uma panela. O jovem estuda em expressão séria. Na parte superior da imagem, lê-se o texto: “ENEM 2020”.

Entre 2020 e 2022, a taxa de evasão escolar no ensino médio aumentou em 128%, saltando de 165 mil para 377 mil estudantes desistentes, segundo dados do Censo Escolar (IBGE, 2022). As razões para esse abandono são variadas, como o desinteresse pelos estudos, *bullying*, gravidez na adolescência e impactos da pandemia. Cenários hostis estes para os estudantes, que contribuem para a exposição de vulnerabilidades sociais como a violência e a criminalidade (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2022, on-line).

Ao longo do tempo, o ser humano desenvolveu diversas habilidades essenciais para sua sobrevivência, como a inteligência, a comunicação e a capacidade de viver coletivamente (Vieira; Oliva, 2017). Essas competências foram fundamentais para a formação de grupos sociais, criando as condições para o desenvolvimento cultural e social. No entanto, apesar dessas conquistas, as relações interpessoais continuam a gerar conflitos, muitas vezes resultando em atos de violência. Nesse cenário, surgem as normas sociais e as leis, instrumentos cruciais para uma convivência equilibrada, onde o interesse coletivo prevalece sobre o individual (Gonnet, 2015).

A formação do Estado, com base no contrato social proposto por Hobbes (1651), tem como objetivo garantir o cumprimento das normas sociais. Tanto as leis quanto a cultura desempenham um papel central na organização da sociedade, estabelecendo os padrões de comportamento que são considerados adequados. O principal propósito das leis é, entre outros, prevenir crimes e transgressões, impondo sanções para desestimular comportamentos desviantes (Nucci, 2019).

Apesar das orientações culturais e legais, a criminalidade permanece sendo um problema significativo no Brasil. O país enfrenta um aumento na violência, cujos impactos são sentidos tanto na saúde pública quanto na economia. Os custos dessa violência são altos, envolvendo desde o tratamento de vítimas até a reabilitação de agressores e o financiamento de políticas de segurança (Organização Pan-Americana de Saúde, 1993). Em 2016, os custos relacionados à violência somaram 373 bilhões de reais, o que representou 6% do Produto Interno Bruto (PIB) a nível nacional (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019).

A criminalidade no Brasil é um fenômeno multifacetado, que resulta de uma combinação de fatores históricos, sociais e econômicos. Em 2017, o Brasil registrou 65.602 homicídios (IPEA, 2019), e foi classificado como o 9º país mais violento do mundo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). A análise das causas desse fenômeno envolve diferentes campos do conhecimento, como a Psicologia e a Sociologia, que propõem explicações que variam de problemas individuais (Cano; Soares, 2002) a falhas estruturais no sistema social e nas oportunidades de cometer crimes.

A desigualdade social, o desemprego e a falta de acesso a serviços essenciais como educação e saúde contribuem para a marginalização de amplos setores da população, criando um ambiente favorável ao aumento da violência e ao fortalecimento do crime organizado. Nos grandes centros urbanos, a presença de facções criminosas e a ineficiência do sistema de segurança pública intensificam o sentimento de insegurança. Além disso, a corrupção em diferentes esferas do governo dificulta a implementação de políticas públicas eficazes para combater a criminalidade.

A violência afeta tanto as periferias quanto os centros urbanos, gerando um ciclo vicioso difícil de quebrar. Nesse contexto, a população frequentemente se encontra refém da criminalidade, levantando questões centrais sobre os direitos humanos, a justiça social e o papel do Estado na promoção da segurança e do bem-estar coletivo.

Os dados fornecidos pela Secretaria da Segurança Pública de São Paulo ilustram a gravidade da criminalidade no estado, evidenciando altos índices de violência ao longo dos anos. A tabela a seguir apresenta o número de ocorrências policiais registradas, como homicídios, roubos e furtos, oferecendo uma visão detalhada sobre a situação da segurança pública no território paulista.

Tabela 1 - Ocorrências Policiais Registradas por Ano no Estado de São Paulo (2015 - 2024):

<i>Ano</i>	<i>Homicídios</i>	<i>Furtos</i>	<i>Roubos</i>	<i>Furto e Roubo de Veículo</i>
<i>2024</i>	2517	555.821	193.658	125.692
<i>2023</i>	2605	576.278	228.028	131.729
<i>2022</i>	2909	562.610	242.991	138.383
<i>2021</i>	2708	470.200	225.706	112.711
<i>2020</i>	2893	392.311	218.839	97.615
<i>2019</i>	2778	522.167	255.397	137.169
<i>2018</i>	2949	504.896	263.115	158.316
<i>2017</i>	3294	515.595	302.664	172.793
<i>2016</i>	3521	514.892	323.274	188.881
<i>2015</i>	3759	495.334	307.392	189.349

Fonte: Secretaria da Segurança Pública de São Paulo (2025, on-line).

A criminalidade também é reflexo de um sistema penitenciário saturado e ineficaz, visto que tal sistema é um dos maiores desafios enfrentados pelo país, marcado por questões graves que afetam diretamente a dignidade humana. Segundo dados do Observatório Nacional dos Direitos Humanos (2025) o Brasil possui uma das maiores populações carcerárias do mundo, com mais de 850 mil detentos, e um déficit de vagas que ultrapassa 200 mil. Estes mesmos dados

demonstram que, cerca de um terço das unidades prisionais foi avaliado com condições ruins ou péssimas entre 2023 e 2024, sendo registradas pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos 14.731 denúncias, totalizando 55.668 violações de direitos, das quais 80% ocorreram dentro dos presídios.

De acordo com o Observatório Nacional dos Direitos Humanos (2025), em 2023 foram registradas 3.091 mortes no sistema penitenciário, sendo 703 delas homicídios, tornando a taxa de mortes violentas intencionais (MVI) nas prisões quatro vezes maior do que na população em geral, enquanto os casos de suicídio entre presos são três vezes mais frequentes. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2019), também conhecido como INFOPEN, destaca que, com o aumento da população carcerária, a implementação de políticas públicas eficazes, como a reintegração social, torna-se mais difícil.

Além disso, a saúde no sistema carcerário é outro grande desafio. O acesso a cuidados médicos é frequentemente restrito, colocando os detentos em risco sanitário e violando seus direitos fundamentais.

A ausência de acesso a serviços de saúde adequados nas prisões prejudica gravemente a saúde física e mental dos detentos, configurando uma violação séria de seus direitos fundamentais. A escassez de profissionais de saúde, a infraestrutura inadequada e a falta de atendimento médico adequado contribuem para a continuidade de doenças e para o agravamento das condições de saúde dos reclusos.

A superlotação nas prisões, apesar de ser uma questão relacionada ao espaço físico, possui implicações profundas que afetam a qualidade de vida dos detentos e a eficácia da justiça penal. Em um cenário de superlotação, a dignidade humana, princípio essencial da CRFB/88, é seriamente comprometida.

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/84, foi criada com o propósito de promover a reintegração social e a recuperação dos infratores, ao trazer condições adequadas para a detenção. O artigo 88 da LEP, dispõe sobre as condições de alojamento:

Art. 88. O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário e lavatório.

Parágrafo único. São requisitos básicos da unidade celular:

- a) salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana;
- b) área mínima de 6,00m² (seis metros quadrados).

Por outro lado, conforme o último Relatório de Informações Penais (Relipen), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, referente ao mês de janeiro até julho de 2024, o Brasil enfrenta um déficit de 174.436 vagas, pois há 663.906 detentos cumprindo pena, enquanto o sistema só tem capacidade para 488.951 pessoas.

O sistema penitenciário deveria cumprir a função de reeducar os presos, oferecendo-lhes condições adequadas para sua reintegração social. Contudo, a superlotação e a precariedade das prisões dificultam esse fim. O Estado tem a responsabilidade de garantir a dignidade dos presos, conforme estabelecido pela CRFB/88 e pela LEP.

Figura 2 - Superlotação no sistema carcerário.⁸



Fonte: O Globo (2025, on-line).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), gênero da Educação Básica, foi caracterizada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, como entidade auxiliadora para aqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”. Além disso, em seu parágrafo primeiro, esta legislação prevê garantias educacionais “apropriadas” e gratuidade nos estudos, prevendo a individualização de cada estudante, suas condições de vida, suas características e particularidades através de cursos e exames.

Em continuidade a LDB, em seu 37, § 2º, esclarece que, cumprindo papel imprescindível, o Poder Público: “viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”.

A EJA objetiva a reintegração social para que jovens e adultos possam participar do mercado e garantir carreiras profissionais, ou seja, caminha

⁸ PraTodosVerem: A imagem mostra o interior de uma cela prisional. Vários homens, todos vestindo camisetas brancas e shorts azuis, estão sentados no chão, de costas, com as mãos apoiadas sobre a cabeça. A cela é pequena, com grades na frente e beliches ao fundo, transmitindo sensação de superlotação e condições precárias.

conjuntamente com a Educação Profissional (EP), a qual estimula o desenvolvimento de vocações psicofísicas exigidas de determinada categoria profissional, fazendo assim, com que o estudante adquira habilidades, conhecimentos técnicos, experiências tecnológicas etc. (Pereira, 2018, p. 238 *apud* BRASIL, 1996). É pela batalha em prol da educação e propagação deste direito fundamental inalienável que o EJA esclarece seu caráter reintegrador, como também defende o alcance da garantia do direito educacional às pessoas em situação de cárcere. O estudioso Ireland (Pereira, 2018, p. 239/240 *apud* 2011, p. 30) alega que educação nas prisões: “parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos.”

O autor Elionaldo Fernandes Julião (Pereira, 2018, p. 240 *apud* 2011, p. 149) tem parecer favorável à EJA, dizendo que, no espaço prisional, a educação é direito, não benefício. Então acrescenta que a real intenção da EJA seria: “possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania”.

Nessa esteira, como forma de reafirmar o EJA e elevar sua seriedade, o Decreto nº 7.626/2011 traz-o como pilar para o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional, conhecido também como PEESP (Pereira, 2018, p. 243), o qual tem como finalidades principais: “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.” (Brasil, 2011).

O artigo 2º deste Decreto ainda menciona que o PEESP: “contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.” (Brasil, 2011), seguindo diretrizes de reintegração social dos apenados, integração de entidades de ensino público com entidades de execução penal e, ainda, promoção de atendimento educacional à criança cuja pessoa que a gerar se encontrar em cárcere (Brasil, 2011).

Instalado em determinados estados ou municípios, considera “a educação como direito, como construção de cidadania, da cultura da paz e da inclusão social” (Pereira, 2018, p. 243). Por fim, conforme previsto no artigo 8º do Decreto nº 7.626/2011, os PEEPs foram executados pela Federação em parceria com os demais entes federativos:

Assim, a partir de 2011, cada Unidade da Federação iniciou a construção de seu Plano, levantando dados quantitativos de sua população carcerária, a história de suas prisões, as ações educativas executadas e as ações e metas para a educação em prisões. Aprovados pelos Ministérios da Justiça e da Educação, os PEEPs foram disponibilizados na rede mundial de computadores e, hoje, ajudam-nos a ter uma visão ampla da EJA no sistema prisional do país: os princípios e concepções educativas, a organização curricular, a alfabetização, a profissionalização, as metas e ações, o atendimento à diversidade, as contradições e os equívocos. (Pereira, 2018, p. 243).

Dessa maneira, o PEESP se tornou um dos projetos voltados à educação na seara prisional que apresente grandes iniciativas e oportunidades àqueles encarcerados que não obtiveram sucesso em completar seus estudos anteriormente. Alinhado aos objetivos e princípios do EJA, os PEEPs lutam pela prevalência do direito à educação.

Figura 3 - Educação no sistema prisional.⁹



Fonte: Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2015, on-line).

A LEP, abarcando a dura realidade brasileira, na qual muito jovens e adultos não completam os níveis de escolaridade perfeitamente, trouxe em seu artigo 126, § 1º, inciso I, a possibilidade de encarcerados em regime aberto ou semiaberto de cumprimento de pena, terem-na remida gradualmente através dos estudos:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

Ainda mais, no § 2º do artigo 126 evidencia-se a redação dada pela Lei nº 12.433/2011, a qual acompanhou a era tecnológica e o estudo à distância

⁹ PraTodosVerem: A imagem mostra uma sala de aula dentro de um presídio. Diversos homens, todos usando uniforme azul com a palavra "INTERNO" escrita nas costas, estão sentados em cadeiras escolares voltadas para um quadro verde. Um dos internos está de pé, escrevendo no quadro, enquanto uma professora, de jaleco branco, acompanha a atividade. O ambiente é simples, mas organizado, com paredes azuis e brancas. A cena transmite a ideia de educação acontecendo dentro do sistema prisional.

(telepresencial) que se estendeu por território global e foi desenvolvido com a função de facilitar para que estudantes que vivam a grandes distâncias das unidades escolares consigam completar seus estudos sem maiores dificuldades. Cabe acrescentar que, no § 5º do artigo 126 do mesmo Códex, fora apresentado que:

[...] premia-se o reeducando com o referido acréscimo nas horas de estudo, caso ele consiga concluir o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena. Toma-se o tempo de estudo desenvolvido no estabelecimento penal, que redundou na conclusão do curso, acrescentando-se um terço. Ilustrando, o preso estudou, durante um ano, cerca de 960 horas e conseguiu concluir qualquer fase do ensino; ao montante de 960 horas válidas para remição, somam-se mais 320 horas visando ao mesmo fim. (Nucci, 2024, p.188).

O benefício da remição será válido, ainda que o executado tenha se acidentado, segundo o § 4º do artigo 126 do mesmo diploma legal.

Em 2025, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), por meio da plataforma Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH) disponibilizou a informação de que os avanços como os mencionados acima na oferta de atividades educacionais dentro do sistema prisional, permitiu que 16,5% das pessoas privadas de liberdade tivessem acesso à educação em 2023 (MDHC, 2025).

Portanto, é importante destacar o reconhecimento por parte do legislador, que enxerga a educação como prioridade e um direito essencial aos encarcerados, incentivando-os com benefícios como, por exemplo, a remição de pena, demonstrando um avanço à ressocialização, “abrindo portas” de oportunidades de aprendizado que poderão refletir na vida profissional e social dos executados.

O ativismo judiciário é um fenômeno em que o Poder Judiciário assume uma postura proativa, interferindo de maneira significativa nas decisões políticas dos demais poderes. Esse conceito surgiu nos Estados Unidos, atribuído ao jornalista Arthur Schlesinger Jr. em 1947. Desde então, tem sido utilizado para descrever situações em que os tribunais desafiam atos do poder legislativo ou executivo, muitas vezes gerando controvérsias sobre a correta interpretação de dispositivos constitucionais (Freitas, 2021).

No Brasil, o ativismo judicial ganhou destaque após a promulgação da CRFB/88, que ampliou o acesso ao Judiciário para resolver questões que, em princípio, deveriam ser tratadas pelos outros poderes. Esse fenômeno é frequentemente associado à judicialização da política, onde o Judiciário se torna um árbitro em questões políticas e sociais devido à inefetividade das instituições majoritárias.

Existem duas formas distintas de ativismo judicial: difuso e concreto. O ativismo difuso é exercido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) ao apreciar

ações que envolvem a constitucionalidade de determinadas normas. O ativismo concreto, por outro lado, é exercido pelos juízes na análise de ações judiciais entre partes interessadas, envolvendo direitos individuais ou coletivos (Freitas, 2021).

O ativismo judicial é um tema controverso. Alguns criticam o ativismo por ultrapassar os limites jurisdicionais estabelecidos para o exercício dos poderes dos tribunais. Outros argumentam que ele é necessário para impulsionar os demais poderes a tomar iniciativas urgentes e de relevância para a atualidade, como será demonstrado a seguir, como nos julgados de Recurso Extraordinário (RE) nº 592.581/RS e de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347, em que o STF reconheceu a violação dos direitos fundamentais e a inércia dos órgãos públicos diante das complicações do sistema prisional (Ribeiro, 2021).

Outro exemplo é o plano “Pena Justa”, lançado pelo governo e o Judiciário para combater problemas no sistema prisional brasileiro. Este plano inclui medidas para controlar a superlotação, melhorar a estrutura dos presídios, garantir direitos fundamentais aos detentos, e promover a reintegração social dos presos. Além disso, há ações específicas para reduzir a reincidência e evitar violações de direitos no sistema carcerário.

Deve-se ter em mente que o ativismo é a prática de defender uma causa e promover mudanças sociais, políticas, econômicas ou ambientais por meio de ações diretas e engajamento. Têm-se como objetivo uma sociedade mais igualitária e justa, assim como previsto no artigo 5º da CRFB/88. Tal qual o respaldo de uma proteção legal a população carcerária.

A ressocialização é um processo fundamental para a reintegração de indivíduos à sociedade após o cumprimento de uma pena. Seu objetivo central é tornar o apenado útil a si mesmo, à família e à sociedade, ao proporcionar oportunidades de aprendizado, qualificação e trabalho que contribuam para sua adaptação e desenvolvimento pessoal.

De acordo com o artigo 3º, inciso I, da PEESP, uma das principais diretrizes do processo é a promoção da reintegração social por meio da educação. Essa estratégia se alinha ao que determina a LEP, que estabelece que o Estado deve orientar os cidadãos privados de liberdade para seu retorno à convivência social.

Além das iniciativas públicas, organizações como a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo ao Preso (FUNAP), fundação pública vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP), desempenham um papel crucial na ressocialização. A FUNAP planeja, desenvolve e avalia programas sociais para presos e egressos, buscando a reintegração social através de cursos profissionalizantes, oficinas de arte e escrita, e programas de trabalho. Bem como, o fortalecimento dos laços familiares, proporcionando apoio emocional essencial para essa transição, e a construção

da autoestima e autoconfiança, garantindo que os indivíduos acreditem em seu potencial (FUNAP, 2020).

Recentemente, a FUNAP em parceria com a Fundação PoliSaber alcançou resultados expressivos com o Projeto “Cursinho da Poli PPL”, um curso semiextensivo de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL) e para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja PPL). Com duração de seis meses, o curso foi oferecido a cerca de sessenta reeducandos da região metropolitana de São Paulo, integrando um esforço maior para ampliar o acesso à educação dentro do sistema prisional (FUNAP, 2025).

A iniciativa refletiu-se diretamente no aumento da participação dos reeducandos nas avaliações: mais de 22 mil candidatos participaram do ENEM PPL em 2024, enquanto o Encceja PPL registrou mais de 37 mil inscritos. Entre os participantes, quatorze se destacaram ao alcançar desempenhos impressionantes, como 9,5 na redação do Encceja e 720 no ENEM, evidenciando o impacto positivo do projeto. Esses números reforçam que, quando há investimento contínuo e comprometimento com a capacitação, a ressocialização torna-se não apenas possível, mas duradoura e eficaz (FUNAP, 2025).

Além de reduzir a reincidência criminal, ela promove segurança e justiça, contribuindo para o bem-estar coletivo e a economia de recursos públicos.

Mais do que uma estratégia de reintegração, a ressocialização é um direito fundamental do preso e uma responsabilidade coletiva. Quando bem conduzida, ela se torna uma força transformadora, capaz de reconstruir vidas e fortalecer a sociedade como um todo.

Figura 2 - Cursinho da Poli PPL.¹⁰



Fonte: Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo ao Preso - FUNAP (2024, on-line).

¹⁰ PraTodosVerem: A imagem é composta por três fotografias lado a lado, representando atividades do Cursinho da Poli PPL. Na primeira foto, aparecem cadernos abertos e uma pilha de apostilas sobre uma mesa, indicando materiais de estudo. Na segunda foto, internos vestindo uniformes azuis, com a sigla FUNAP estampada, estão sentados em carteiras escolares, voltados para o quadro verde, concentrados nas anotações. Na terceira foto, um projetor exibe conteúdos em uma tela branca na sala de aula, enquanto os alunos assistem e acompanham a explicação. A cena evidencia o acesso à educação dentro do sistema prisional, destacando organização, acompanhamento pedagógico e recursos didáticos disponíveis.

3. METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa qualitativa e bibliográfica, com análise de documentos legais, relatórios institucionais e produções acadêmicas relacionadas à educação básica, sistema carcerário e políticas públicas voltadas à ressocialização de pessoas privadas de liberdade. Foram utilizados como fontes: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.626/2011, além de dados do IBGE, do Observatório Nacional dos Direitos Humanos, da FUNAP e do Conselho Nacional de Justiça. A escolha do método buscou compreender de que forma a educação pode ser aplicada como mecanismo de reintegração social, destacando avanços, limites e desafios enfrentados pelo sistema penitenciário brasileiro.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental e bibliográfica evidenciou que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta déficits históricos, refletidos no alto índice de evasão escolar e nas desigualdades de acesso à educação de qualidade. Nesse cenário, a criminalidade mostra-se fortemente relacionada à vulnerabilidade socioeconômica, à falta de oportunidades educacionais e à ausência de políticas públicas consistentes. O sistema prisional, por sua vez, encontra-se em situação crítica, marcado pela superlotação, pela precariedade estrutural e por constantes violações de direitos humanos, fatores que dificultam de forma significativa os processos de reinserção social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Planos Estaduais de Educação nas Prisões (PEEPs) surgem como estratégias relevantes na garantia de direitos e na promoção da cidadania dentro das unidades prisionais. Ao lado dessas iniciativas, o ativismo judicial desempenhou papel essencial no reconhecimento da educação como direito fundamental das pessoas privadas de liberdade, pressionando os poderes Executivo e Legislativo a adotarem medidas concretas para sua implementação. Além disso, experiências como o Cursinho da Poli PPL demonstraram resultados expressivos na formação dos reeducandos, evidenciando que o acesso à educação influencia positivamente na autoestima, na qualificação profissional e na redução da reincidência criminal.

Dessa forma, compreende-se que a educação no cárcere não deve ser vista como benefício, mas como direito constitucional. Mais do que isso, configura-se como ferramenta estratégica para romper ciclos de exclusão e violência, fortalecendo os princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania e da justiça social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a ressocialização por meio da educação é um caminho possível e necessário no sistema penitenciário brasileiro. Apesar das dificuldades estruturais e da resistência social, iniciativas já implantadas evidenciam que a escolarização contribui para a redução da reincidência e para a reconstrução de trajetórias individuais.

O Estado deve, portanto, investir em políticas públicas integradas, ampliando a oferta da EJA, cursos profissionalizantes e acesso ao ensino superior dentro das prisões. O fortalecimento dessas ações exige recursos, parcerias interinstitucionais e vontade política, mas os resultados alcançados até agora mostram que o investimento é socialmente e economicamente viável.

Por fim, gostaríamos de contribuir com esse capítulo nessa obra para reafirmar que a educação é um direito humano inalienável, cuja efetivação nas prisões vai além da obrigação legal: representa um compromisso ético com a dignidade, a cidadania e a paz social.

6. REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Maior queda de homicídios em 24 anos**. 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.agenciasp.sp.gov.br/sp-maior-queda-de-homicidios-24-anos/#:~:text=O%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,queda%20de%2015%2C1%25>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARAÚJO, Stanley; GONÇALVES, Cid. Pena e Cidadania. **RIBSP**, v. 5, n. 11, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revista.ibsp.org.br/index.php/RIBSP/article/download/118/118/496>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BENTO, Esaú. Educação além das grades: o papel transformador da EJA na ressocialização de detentos no sistema prisional brasileiro. **Humanidade e Tecnologia**, v. 29, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5098. Acesso em: 18 mar. 2025.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**. Seminário vai discutir o acesso à educação no sistema prisional. 9 out. 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/seminario-vai-discutir-o-acesso-a-educacao-no-sistema-prisional/>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lançada política para reduzir evasão escolar e aprimorar a aprendizagem na educação básica. 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/05/lancada-politica-para-reduzir-evasao-escolar-e-aprimorar-a-aprendizagem-na-educacao-basica>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.** Observatório Nacional dos Direitos Humanos disponibiliza dados sobre o sistema prisional brasileiro. 3 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/observatorio-nacional-dos-direitos-humanos-disponibiliza-dados-sobre-o-sistema-prisional-brasileiro>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório de Informações Penais.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF 347 MC/DF. Rel. Min. Marco Aurélio, Tribunal Pleno, julgamento em 09/09/2015, **Diário de Justiça**, 18/02/2016. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. RE 592581/RS. Rel. Min. Ricardo Lewandowski, Tribunal Pleno, julgamento em 13/08/2015, **Diário de Justiça**, 29/01/2016. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/592581.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANO, Inácio; SOARES, Glaucio. **As teorias sobre as causas da criminalidade.** Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Mimeografado.

CARNEIRO, Leonardo. Causas e consequências da criminalidade no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 7, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6215>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. *Atlas da violência 2024*. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CRAVO, Alice. Doenças, celas superlotadas e alimentação inadequada: população carcerária triplica em uma década e bate recorde. **O Globo**, Brasília, 7 fev. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/02/07/doencas-celas-superlotadas-e-alimentacao-inadequada-populacao-carceraria-triplica-em-uma-decada-e-bate-recorde.ghtml>. Acesso em: 3 maio 2025.

FREITAS, Vladimir. Ativismo judicial: afinal, do que se trata? **Conjur**, 12 dez. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-dez-12/segunda-leitura-ativismo-judicial-afinal-trata/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FUNDAÇÃO PROF. DR. MANOEL PEDRO PIMENTEL DE AMPARO AO PRESO. **Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania**. São Paulo, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.funap.sp.gov.br/index.php/programa-de-educacao-para-o-trabalho-e-cidadania/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FUNDAÇÃO PROF. DR. MANOEL PEDRO PIMENTEL DE AMPARO AO PRESO. **Reeducandos alcançaram resultados expressivos nas edições de 2024 do ENEM**. São Paulo, 24 jan. 2025. Disponível em: <https://www.funap.sp.gov.br/index.php/2025/01/24/reeducandos-alcancaram-resultados-expressivos-nas-edicoes-de-2024-do-enem/>. Acesso em: 2 maio 2025.

GONNET, Juan Pablo. Durkheim, Luhmann and the Delimitation of the Problem of Social Order. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, v. 60, n. 225, p. 285–309, 2015. Acesso em: 25 mar. 2025.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 1651.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 26 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO PARA SEGURANÇA DO PACIENTE. Artigo sobre a violência nas prisões. **RIBSP**, v. 4, n. 9, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revista.ibsp.org.br/index.php/RIBSP/article/view/95/95>. Acesso em: 25 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. O custo da violência no Brasil. Brasília: **IPEA**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

KOERNER, Andrei. Ativismo Judicial?: Jurisprudência constitucional e política no STF pós-88. **SciELO Brasil**, 17 set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/f3KMkr8CHVjSCCGvqZdYfmk/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES

PENITENCIÁRIAS. Jun. 2019. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MENDES, Rafael. Educação no Brasil. **Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm#História+da+educação+no+Brasil>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NUCCI, Guilherme. **Código Penal Comentado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019.

NUCCI, Guilherme. **Curso de Execução Penal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fordnse Ltda., 2024. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788530994891>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Saúde e violência: estudo sobre os efeitos da violência na saúde pública da América Latina**. Washington, D.C.: OPAS, 1993. Acesso em: 18 mar. 2025.

RAMOS, Elival. **Ativismo judicial, parâmetros dogmáticos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIBEIRO, Gleidy. O ativismo judiciário frente à gestão híbrida do sistema penitenciário. **IDP Law Review**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/lawreview/article/view/5392/2082>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RICARTE, Senna. **Ressocialização: o que é e como funciona**. 14 fev. 2024. Disponível em: <https://recomecar360.org/ressocializacao-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pesquisa aponta que Programa de Ensino Integral reduz evasão escolar**. 13 out. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pesquisa-aponta-que-programa-de-ensino-integral-reduz-evasao-escolar/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Estatísticas de crimes - Dados mensais**. 2025. Disponível em: <https://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/dados-mensais>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SHIGUNOV, Alexandre; MACIEL, Lizete. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro. **SciELO Brasil**, 29 out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (org.). **Diálogos inclusivos: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre Educação e a coletividade**. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOUZA, Fabíola. Os abismos do acesso à educação em Minas. **GrisLab**, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://grislab.com.br/os-abismos-do-acesso-a-educacao-em-minas/>. Acesso em: 6 maio 2025.

A LEI FEDERAL Nº 15.100/2025 QUE PROIBE O USO DE CELULAR NAS ESCOLAS E A BUSCA DO EQUILÍBRIO NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruna Luzia da Silva Reis Ficher¹

Cleber Cavalcante Rodrigues de Oliveira²

Jéssica Aparecida Monteiro Cerqueira³

Sandra Sueli de Castro⁴

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

O contexto atual requer mudanças no sistema educacional e cultural, bem como afirmações gradativas de transformação nestes mesmos sistemas, em especial neste ano letivo de 2025 que começou com a promulgação da Lei Federal nº 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025. Esta recente legislação, dispõe sobre a proibição na utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica e que já está foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 12.385, de 18/02/2025 e representa um marco importante nessa discussão, trazendo à tona questões cruciais sobre saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Tal proibição é uma importante resposta ao clamor social na tentativa de equilibrar o uso das tecnologias no ambiente escolar e também como resposta a preocupações crescentes das famílias e, especialmente, da comunidade médica, que têm destacado os alarmantes índices de problemas de saúde mental entre jovens associados ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Gestor Empresarial e Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Administradora de Empresas e Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Mestre em Educação Escolar, Pedagoga e Discente do curso de Direito da UniBarretos.

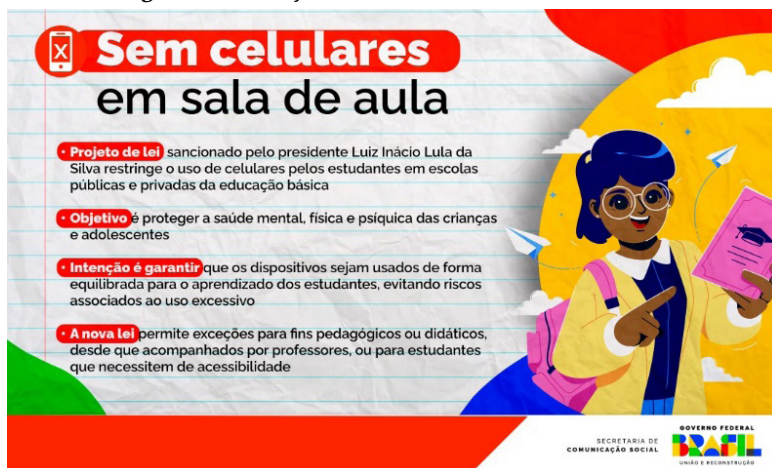
5 Doutora, Advogada e Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

por crianças e adolescentes, principalmente os celulares. Também busca combater os prejuízos acadêmicos resultantes da distração causada por dispositivos eletrônicos pessoais em sala de aula. A questão sobre a proibição do uso do celular nas escolas necessita de debates aprofundados, apesar de não haver pesquisas que garantam que a utilização de celulares no âmbito escolar seja totalmente eficaz. Não podemos negar que até a promulgação desta lei que, houvesse um aluno que não possuísse um telefone móvel dentro das escolas públicas, e principalmente nas da rede particular. Em geral, os celulares, se agigantam na escola seja pelas mãos dos alunos ou professores, desde que foram criados.

Com essa intenção e considerando as possibilidades dessas tecnologias, tornarem-se verdadeiras demais para aplicação pedagógica ou didática que este artigo busca refletir criticamente sobre a sua proibição e os processos educativos no ambiente escolar.

Figura 1 - Proibição do uso de celulares nas escolas.⁷



Fonte: Brasil. Agência Gov (2025, on-line).

⁷ PraTodosVerem: A imagem é um cartaz colorido com fundo em vermelho, branco, azul e amarelo. Na parte superior há uma faixa vermelha com o texto em branco “Sem celulares em sala de aula”. Logo abaixo, em letras pretas, estão descrições acompanhadas de marcadores vermelhos. O primeiro item informa que o projeto de lei sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva restringe o uso de celulares pelos estudantes em escolas públicas e privadas da educação básica. O segundo item destaca como objetivo proteger a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. O terceiro item apresenta a intenção de garantir que os dispositivos sejam usados de forma equilibrada para o aprendizado, evitando riscos associados ao uso excessivo. O quarto item explica que a nova lei permite exceções para fins pedagógicos ou didáticos, desde que acompanhados por professores, ou para estudantes que necessitem de acessibilidade. No lado direito do cartaz há a ilustração de uma estudante negra, de óculos, com cabelo preso em coque, vestindo blusa azul, colete vermelho e mochila amarela. Ela segura um caderno rosa e levanta a mão em gesto positivo. Na parte inferior estão os logotipos da Secretaria de Comunicação Social e do Governo Federal, com o texto “Brasil, União e Reconstrução”.

A recente legislação em vigor aborda diversos aspectos: a proibição geral do uso de dispositivos eletrônicos durante aulas, recreios e intervalos; a definição ampliada de “sala de aula”, englobando todos os espaços onde ocorrem atividades pedagógicas e exceções específicas para garantir acessibilidade, inclusão e atender a necessidades de saúde. Quando nos debruçamos sobre as diretrizes assinaladas pela Lei Federal nº 15.100 de 2025, percebemos que elas não apenas impactam o cotidiano escolar, mas também exigem uma reflexão profunda sobre como as escolas podem se adaptar a essa nova realidade. Reclamam ainda sobre as instituições de ensino a obrigação de implementar estratégias educativas sobre saúde mental e uso consciente de tecnologias, promovendo campanhas de conscientização para alunos, famílias e professores, além de capacitarem sua equipe para identificar sinais de sofrimento psíquico e intervir adequadamente e a criação de espaços de escuta e acolhimento para alunos e funcionários. Exploraremos neste capítulo, os principais pontos desta lei, seus impactos diretos nas instituições de ensino e como estão sendo implementadas essas mudanças de forma eficaz e equilibrada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O atual cenário tecnológico e digital tem possibilitado que uma significativa parte da população brasileira tenha acesso a equipamentos que se conectam à internet. O celular/smartphone possui funcionalidades que vão além da comunicação por meio de chamadas e mensagens, tais como: o acesso às redes sociais, aos sites de busca e jogos de azar que causam dependência, serve como instrumento de entretenimento via *streaming*, plataformas e aplicativos de vídeos, jogos, músicas, leitura, compras, ferramenta para realizar fotografias, vídeos etc. Por permitir tantos recursos e acesso instantâneo à internet, os aparelhos móveis, especialmente o celular, tornaram-se um elemento crucial da vida contemporânea, influenciando a maneira como interagimos e nos conectamos com o mundo. Pelas funções que desempenham, os celulares/aparelhos móveis têm presença constante na rotina dos jovens, representando quase uma extensão de sua identidade social, permitindo interações instantâneas através de redes sociais e aplicativos de mensagens (Menezes, 2021). Os dispositivos móveis, como telefones celulares, smartphones e tablets, estão revolucionando a maneira como nos comunicamos, vivemos e aprendemos. É preciso garantir que essa revolução digital resulte também em uma revolução na educação, promovendo uma aprendizagem inclusiva e de melhor qualidade em todos os lugares (UNESCO, 2014). Os jovens que se encontram hoje na educação básica são nativos digitais, cresceram em um ambiente permeado pelas tecnologias digitais, e têm, portanto, uma integração e familiaridade quase

natural com esses dispositivos, utilizando-os para comunicação, aprendizado e entretenimento praticamente desde a infância. E passam a empregá-lo também para fins acadêmicos, com tarefas que vão desde pesquisar o significado de palavras em dicionários online ou sites de busca, até procurar cursos online e vídeos para complementar seus estudos. Por essa ligação com a tecnologia e a conectividade, é de se esperar que os nativos digitais queiram incorporar o mundo virtual nas suas experiências em salas de aula. Diante do exposto, torna-se evidente que devido a importância e influência que representa no cotidiano dos jovens, inevitavelmente os celulares e aparelhos móveis se fazem também presentes nas salas de aula. E, naturalmente, esse fator gera muitos debates e controvérsias acerca dos benefícios e problemas que isso pode acarretar. Mas o ponto é que essa presença não pode ser negada e negligenciada, precisa-se discutir os potenciais e contribuições que esses equipamentos podem promover no ambiente educacional, assim como alertar sobre as consequências e danos que podem advir do seu uso indiscriminado por parte dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Este estudo tem caráter exploratório através de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica em fontes acadêmicas publicadas entre 2022 e 2024, buscando referências em bases como Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES.

Propõe-se procedimento metodológico de abordagem qualitativa denominado pesquisa exploratória, cuja aplicação tem por finalidade a elaboração de instrumento de pesquisa adequado à realidade. Discute-se o emprego da expressão “pesquisa exploratória”, de um ponto de vista tradicional e nessa nova concepção fundamenta-se a utilização desse procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos e apresentam-se as etapas da sua execução.

4. A RESPONSABILIDADE DO ESTADO EM GARANTIR UM AMBIENTE EDUCACIONAL DE QUALIDADE E SEU EMBASAMENTO LEGAL PARA A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Começamos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) que estabelece a responsabilidade do Estado com a educação, garantindo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo e nos traz importantes esclarecimentos a respeito da responsabilidade do Estado perante a educação de crianças e adolescentes.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu artigo 205, estabelece que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse contexto, o uso indiscriminado de celulares nas escolas pode ser visto como um fator que prejudica o desenvolvimento integral dos estudantes, interferindo em sua concentração e aprendizado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Artigo 227 -É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

Podemos fazer a relação da proibição do uso de celular nas escolas com os incisos do artigo 227, que estabelece as obrigações da família, da sociedade e do Estado de garantia, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, tais como educação, saúde, dignidade e respeito.

- Quanto ao direito à educação – a proibição do uso do celular na escola busca criar um ambiente propício à aprendizagem favorecendo a capacidade de concentração.

- Quanto ao direito à saúde – o uso constante do celular pode impactar de maneira significativa na saúde mental e crianças e adolescentes.

- Quanto ao direito ao lazer - a proibição do uso do celular na escola fará com que os períodos de atividade lúdica sejam melhor aproveitados, contribuindo para melhor interação e socialização entre os estudantes.

- Quanto ao direito a dignidade e respeito – ao fazer proibição do uso de dispositivos eletrônicos, o Estado cumpre seu papel de proteger os alunos contra prática de *cyberbullying*, garantindo um ambiente escolar seguro e respeitoso.

- Quanto ao direito à responsabilidade e liberdade- a proibição do uso do celular nas escolas visa equilibrar a responsabilidade de preservação do ambiente educacional saudável, sem restringir a liberdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n] 9394/96 assim preconiza em seu artigo 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Como podemos constatar A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB), no artigo 12, incisos IX e X delega às instituições de ensino a responsabilidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, inclusive o *bullying* e estabelecer ações de promoção da cultura da paz. Assim a restrição do uso do celular na escola pode ser interpretada como uma medida preventiva para evitar o *cyberbullying* e a exposição dos estudantes a conteúdos inapropriados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 e a LDB, reforçam a importância da educação gratuita e de qualidade, estabelecendo padrões mínimos de atendimento e responsabilidades do Estado. Como diria

Paulo Freire: “*Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda*”.

É importante destacar que o ECA, em seu artigo 53, garante às crianças e adolescentes o direito de acesso ao ensino que “leve em consideração as condições peculiares de cada faixa etária”. Portanto, é fundamental que as escolas adaptem suas políticas ao contexto social e digital atual, utilizando a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, em vez de simplesmente proibi-la. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 4º, destaca o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, à cultura e ao respeito. Diante disso, limitar o uso de dispositivos móveis nas escolas pode ser uma forma de proteger os direitos dos estudantes ao garantir um ambiente de ensino focado no aprendizado e na interação social.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Em seu artigo 17, assegura o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, incluindo a preservação da imagem, da identidade e da autonomia. Nesse sentido, a proibição pode ser vista como uma medida de proteção à saúde mental e física dos jovens, ao reduzir a exposição a notificações constantes e ao estímulo de redes sociais, que frequentemente provocam ansiedade e distração e, consequentemente, redução dos índices de aproveitamento das aulas. “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações”(Vygotsky, 2000, p. 303).

Esta lei brasileira inspirada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, traz os direitos, garantias e deveres às crianças e adolescentes. Em seu artigo 53, garante às crianças e adolescentes o direito de acesso ao ensino que “leve em consideração as condições peculiares de cada faixa etária”. Portanto, é fundamental que as escolas adaptem suas políticas ao contexto social e digital atual, utilizando a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, em vez de simplesmente proibi-la.

Em seu artigo 54, fala sobre o dever do Estado, vejamos:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Podemos constatar que o ECA foi totalmente inspirado pela Constituição Federal de 1988, em que podemos destacar a semelhança, também aborda sobre a responsabilidade do Estado, esta lei tem uma grande importância para aqueles que lidam com a educação, porque é ela que traz um respaldo legal e uma diretriz sobre os rumos da educação no Brasil. É quase que exatamente como no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas é ainda mais completo, e aborda de maneira a expandir o atendimento a estes, que merecem qualidade de ensino e principalmente acesso a ele.

5. OBRIGAÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

5.1 Histórico e Contexto da Legislação - Obrigações das Instituições de Ensino

[...] não podemos esperar das redes eletrônicas a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas vão facilitar como nunca antes a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio entre professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. (Moran, 2011, p. 112).

As discussões sobre a proibição legal do uso dos celulares se estendem por mais de uma década. O projeto de lei que agora foi sancionado foi originalmente proposto na Câmara dos Deputados pelo deputado federal Alceu Moreira (MDB/RS), em 2015. O texto foi, por sua vez, inspirado em outro projeto proposto pelo deputado Pompeo de Mattos (PDT/RS), que chegou a ser aprovado pela Comissão de Educação e Cultura e a receber parecer favorável do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Em 2010, como fim da legislatura, não tendo sido aprovado pela Casa, acabou sendo arquivado.

O texto original proibia o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação tanto básica quanto superior, permitindo apenas o uso pedagógico autorizado pelos professores. O texto aprovado pelo Senado Federal, que agora virou lei, restringe a proibição para a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. O texto também apresenta exceções, permitindo o uso dos aparelhos por estudantes nas escolas para garantir a acessibilidade, a inclusão, para atender condições de saúde e garantir direitos fundamentais. E o texto estipula ainda a responsabilidade das instituições de ensino ao elaborar estratégias para lidar com o sofrimento psíquico e saúde mental das crianças e adolescentes, bem como com o acesso a conteúdo impróprio. As escolas deverão estabelecer ambientes de escuta para estudantes que apresentem sofrimento em decorrência de nomofobia, que é o medo de estar longe do celular.

Para auxiliar na implementação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas e já está em vigor, o Ministério da Educação (MEC) lançou dois guias no dia 30 de janeiro de 2025: um destinado às redes de ensino e outro às escolas. Os documentos apresentam algumas orientações gerais a serem seguidas, como Comunicação e conscientização: as escolas devem informar professores, alunos e famílias sobre a vigência da lei e as novas regras para uso de celulares.

Autonomia escolar: cada rede e escola pode definir formas de aplicação da restrição, respeitando a legislação, mas adequando as regras à sua realidade.

Acompanhamento e fiscalização: o cumprimento da lei deve ser monitorado pelas próprias escolas e redes de ensino, sem penalizações universais impostas pelo governo federal.

Suporte para as famílias: o MEC oferecerá webinários e orientações específicas para os pais, auxiliando-os a compreender a importância da restrição e como apoiar seus filhos nessa transição.

“Nós sabemos que o mundo digital é importante e o quanto a educação digital é também uma dimensão fundamental, que, inclusive, tem sido trabalhada nos últimos anos”, destaca a secretária de Educação Básica, Kátia Schweickardt.

“A questão está na racionalidade do uso, isso está evidente por meio de diversos estudos e pesquisas. Queremos otimizar o uso e potencializar os benefícios, mas mitigar os efeitos nocivos. Os nossos jovens têm muita dificuldade de concentração, além de uma série de danos socioemocionais que vêm sendo causados pelo mau uso da tecnologia”, conclui.

Diversos estudos apontam que o uso excessivo de telas pode prejudicar o desempenho acadêmico, reduzir a interação social e aumentar índices de ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes. Uma pesquisa do Datafolha de outubro de 2024 apontou que: 62% da população é a favor da proibição do celular nas escolas, chegando a 65% entre pais de crianças até 12 anos; e 76% acreditam que o uso de celulares prejudica mais do que ajuda no aprendizado.

Já um estudo da Nexus, também realizado no ano passado, informou que 86% dos brasileiros são a favor da restrição do uso de celulares nas escolas e que 54% apoiam a proibição total, enquanto 32% defendem o uso apenas para atividades pedagógicas autorizadas por professores. (Brasil, MEC, 2025, on-line).

Em fevereiro, o Conselho Nacional da Educação (CNE) que é um órgão consultivo aprovou as diretrizes para implementação da lei que proíbe celulares nas escolas e ficou responsável por elaborar as regras mais detalhadas da implementação da legislação. Entre as medidas que devem ser seguidas por escolas públicas e particulares de todo o país estão a possibilidade de três formas de armazenamento dos aparelhos.

Com o estudante, que pode deixar o aparelho em um armário de uso individual, “na sua mochila, em bolsa ou item similar passível de ser lacrado, desde que fique inacessível durante todo o período de permanência na escola”; nas salas de aula, “com os dispositivos armazenados

em armários, caixas coletoras ou compartimentos específicos, sob a supervisão do professor responsável”; em outro espaço da escola, em “armários, caixas coletoras ou compartimentos específicos em que estudantes depositam seus celulares após a chegada na instituição”.

O texto também indica que as escolas poderão recomendar aos pais e responsáveis que, “sempre que possível, deixem os equipamentos dos estudantes em casa”.

Apresentamos alguns relatos, entrevistas e depoimentos sobre a sua implantação e implementação.

Proibição de celular melhora aprendizado no 1º mês, diz secretário
“Os alunos estão mais focados”, afirmou o secretário da Educação do Estado de São Paulo, Renato Feder
Redação O Estado de S. Paulo, do Estadão Conteúdo. 05/03/2025 às 11:06
Atualizado 05/03/2025 às 11:10

Proibição do uso dos aparelhos vale a partir do primeiro dia de aula em 2025
Proibição do uso dos aparelhos vale a partir do primeiro dia de aula em 2025 •
Tânia Rego / Agência Brasil

O Estado de São Paulo tem uma norma estadual que prevê o veto dos aparelhos celulares nas escolas estaduais, inclusive em intervalos e nos horários de recreio.

Em entrevista à Rádio Eldorado, o secretário da Educação do Estado de São Paulo, Renato Feder, fez um balanço positivo do primeiro mês de vigência da medida e disse que já há melhora no aprendizado. “Os alunos estão mais focados”, afirmou o secretário.

Escola também deve discutir desafios relacionados a novas tecnologias
Gilberto Costa - Repórter da Agência Brasil Publicado em 16/02/2025 - 10:43

A vida escolar de cerca de 47 milhões de estudantes do ensino fundamental e do ensino médio mudou radicalmente no ano letivo que acabou de iniciar. Conforme a Lei nº 15.100/2025, eles estão proibidos de usar “aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica”.

Para Danilo Cabral, 16 anos, estudante do 2º ano do ensino médio do Colégio Galois em Brasília, a medida exige mudança de comportamento. Vai alterar, por exemplo, a comunicação com a mãe ou com o pai. “Às vezes, no meio da manhã, eu decido que vou almoçar na escola, e fica um pouco mais difícil avisar aos meus pais.”

Joana Chiaretto, da mesma turma e Danilo e também com 16 anos, percebe “mudanças muito positivas” no pátio da escola. “Antes, a gente via todo mundo no próprio celular. Sem conversar, nem nada, os grupinhos separados. Agora a gente vê um grupão de meninas jogando carta. A gente vê as pessoas conversando mais. Aqui na escola todo mundo está trazendo jogos”, conta com entusiasmo.

A visão crítica dos dois adolescentes sobre o uso de celular no colégio e os benefícios da proibição são compartilhados por seus professores. “Melhorou muito no quesito entrosamento dos alunos. Eles têm que conviver juntos de novo”, ressaltava Victor Maciel, professor de biologia do ensino médio.

Dulcinea Marques, sócia fundadora do colégio, acha que “ganhou um presentão” com a lei aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República. Para ela, o aparelho celular pode ser um marcador de desigualdades sociais em função do modelo e do pacote de dados. Ao seu ver, essas distinções distorcem o espírito das escolas que exigem o uso de uniforme igual para todos, que tem um propósito. “É o jeito de educar esses meninos. É assim para igualar as crianças e adolescentes. Para não trazer para dentro da escola o poder aquisitivo que os diferenciam pelos tênis e marcas de roupa.”

O diretor Francisco Gadelha está aproveitando a entrada em vigor da Lei nº 15.100/2025 para provocar a reflexão dos alunos e dos professores. Na preparação do ano letivo, a escola adotou o livro “A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais”, do psicólogo social Jonathan Haidt, como referência para a criação de um projeto pedagógico em andamento.

Victor Freitas Vicente, coordenador de educação do Instituto Felipe Neto, avalia que havia um clamor no país pela adoção da lei contra os celulares nas escolas “e que a proibição pode ser um passo importante no contexto de ambientes digitais cada vez mais tóxicos.

Thessa Guimarães, presidenta do Conselho Regional de Psicologia do Distrito Federal (CRP-DF), considera fundamental tirar da gaveta projetos de lei que contribuam para a regulação das redes sociais. Ela ressalta que, por causa das redes sociais, “um dispositivo eletrônico é uma porta aberta a toda a produção humana que existe, inclusive a produção de discursos de ódio, a produção de difusão de métodos de auto-lesão e de suicídio.”

Raquel Guzzo, pesquisadora e professora titular de psicologia na PUC de Campinas, considera que as redes sociais, acessadas principalmente por meio de celulares, “têm um impacto significativo na autoestima e na percepção de si mesmos entre adolescentes, que podem se sentir pressionados a corresponder a padrões irreais de comportamento e estética.”

A psicopedagoga Gabriela de Martin, especialista em saúde mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), avalia que a linguagem utilizada pelos mais jovens e os recursos para a escrita nos celulares também são comprometedores da linguagem e podem gerar barreiras quando forem buscar trabalho.

“Temos uma linguagem usada nos aplicativos de mensagem que não têm palavras por inteiro, cheia de erros de pontuação. Muitas vezes é o próprio teclado que vai criando o texto. Eu já vi muita gente que chega com 16, 17 anos sem capacidade de formular uma resposta”, lamenta Gabriela.

Relato de professor: a sala de aula sem celular 14/02/2025 10:06
Renato De Faria, Filósofo. Doutor em educação e mestre em Ética. Professor.⁸

A educação brasileira viveu, nos últimos anos, uma psicodelia pedagógica digna de um filme de Stanley Kubrick. Logicamente, sem a genialidade do diretor. Nos perdemos em meio à parafernália que tentavam se impor como o supracumulo da aprendizagem, capturando as práticas dos ingênuos e enchendo os cofres dos tecnocratas do ensino. Era um festival de jargões vazios e promessas revolucionárias que, no fim, revolucionavam apenas as contas bancárias de consultorias especializadas. Com o tempo, parece que estamos percebendo que tudo isso não passava de uma “piolhagem educacional”, uma forma parasitária de se relacionar com as escolas. Assim como a pulga não é cachorro, mas vive dele, muitos não eram educadores, mas viviam — e muito bem — da educação. Tempos difíceis, que ainda não passaram, mas são amenizados com políticas públicas assertivas, como a proibição do uso do celular nas escolas. Quem diria que uma medida tão simples seria mais eficaz do que anos de reformas mirabolantes? A lei que entrou

⁸ Relato obtido no Jornal Estado de Minas, o relato na íntegra pode ser acessado no link: <https://www.em.com.br/colunistas/filosofia-explicadinha/2025/02/7060821-relato-de-professor-a-sala-sem-celular.html>.

em vigor este ano conseguiu fazer mais pela educação brasileira do que as manobras da última década. Digo isso com especial atenção ao engodo do Novo (depois velho, depois novo deformado) Ensino Médio e às chamadas Metodologias Ativas, que, no fundo do poço pedagógico, poderiam ser definidas como Aprendizagem por Improvisação — ou, se preferirem, Metodologias da Confusão. A mensagem era clara: abandonemos a teoria e a relevância do professor e incentivemos o fazer pelo fazer, academicamente traduzido pelo sofisticado conceito de “mão na massa”, uma ideia-tampão que quer dizer um monte de coisa e nada ao mesmo tempo. Ao longo de minha vida docente, aprendi uma sabedoria valiosa: só aprendemos a ser professor em meio a outros professores. Da mesma forma, nos humanizamos somente em meio a outros seres humanos. E a prática de ensino- aprendizagem é fundamentalmente humana e humanizadora. Por um tempo, parece que nos esquecemos disso. Ou, na melhor das hipóteses, fingimos esquecer, seduzidos pelas novidades reluzentes que prometiam transformar a sala de aula num espaço de aprendizado lúdico e espontâneo. E quem precisa de método, estudo e disciplina quando temos um holograma piscando no meio da classe?

Na prática, a realidade foi bem diferente. Estudantes dispersos pela sala de aula, com pouca interação social, desvalorizando o conhecimento e considerando o professor uma figura tediosa que se interpunha entre eles e seu desejo imediato e constante de busca pelo prazer. O resultado? A fuga para outras realidades, incentivada pelo acesso irrestrito às telas e suas infinitas distrações no mundo paralelo do MetaEscape — a distopia do Vale do Silício que se materializava como o Universo da Solidão. Todos perdiam com a pirotecnia das “piolhagens educacionais”.

A primeira semana de aula sem o celular foi um oásis no meio do deserto. Estudantes se cumprimentando, jogando baralho durante o recreio, reconhecendo os professores como sujeitos comprometidos com o desenvolvimento pessoal e amadurecimento intelectual de seus alunos, e a sala de aula como um espaço protegido e reservado à prática do saber. Quem diria? O ambiente escolar funcionava melhor sem um TikTok aberto no meio da explicação sobre a Revolução Francesa.

Platão afirmava que um dos primeiros passos em busca do conhecimento é se purificar do mundo sensível, marcado pela distração e pela transitoriedade das coisas. Essa mensagem, que atravessa milênios, se sustenta inclusive em nosso tempo. O espaço-tempo reservado à educação formal deve ser consolidado como um período onde crianças e jovens desenvolvem o foco necessário para compreender a realidade e conviver em sociedade.

Lógico que encontraremos opositores à proibição do uso de celular em sala de aula. Porém, até hoje, percebi que, em sua maioria, eles não eram professores. Aliás, muitos nunca pisaram em uma sala de aula. E isso, por si só, já diz muita coisa.

Se há algo que esses anos de experimentações desastradas nos ensinaram é que o básico funciona. O professor ensina, o aluno aprende, e a sala de aula é um espaço de troca humana e intelectual. O resto é barulho de fundo, ruído de uma modernidade apressada que acredita que o conhecimento pode ser substituído por um aplicativo. Mas não pode. E talvez, só talvez, seja hora de deixarmos de lado os modismos pedagógicos e voltarmos a fazer o que sempre funcionou: ensinar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Federal nº 15.100/2025 que restringe o uso de celular nas escolas, com seu pouco tempo de implementação não nos permite apresentar conclusões. Desta forma nos propusemos a refletir sobre o papel da escola promover a educação midiática, preparando os alunos para usar a tecnologia com ética e reponsabilidade na análise de informações, mesmo com a proibição do uso. A educação midiática capacita o aluno a usar o celular com ética ajudando o aluno a interpretar os signos da mídia. Como lidar então com os riscos do uso inadequado, como a utilização exclusiva para jogos, que limita o aprendizado ao expor os usuários a conteúdo sem valor educativo, prejudicando a memória? A lei abre uma discussão mais ampla sobre o acesso à tecnologia: vivemos em um mundo digital e os meios pelos quais acessamos a tecnologia são importantes.

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive de forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagens de técnicas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 11).

Essa reflexão exige que o debate sobre a mídia e seus meios tecnológicos de comunicação móvel ou virtual seja apropriado nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Ou seja, introduzir no cotidiano do trabalho docente as linguagens das mídias e das funções que comportam os telemóveis como objeto de estudo e de reflexão por parte de gestores, alunos e professores. Evidentemente que não se advoga que a escola se mire na tecnologia ou se transforme num gênero híbrido que resulte de um tipo de imitação da mídia dentro da escola. Mas que se reconheça que tais inovações desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizado no que concerne a concentração e participação dos alunos, além de oportunizar formas diversificadas no repasse de conteúdo.

Outro ponto importante refere-se aos professores que necessitam estarem atualizados com as novas técnicas que os recursos tecnológicos precisam para serem manuseados. Ou seja, exige-se uma formação tecnológica de dentro e para dentro do próprio pensar-fazer da prática de quem ensina e aprende. Dito de outro modo, o uso das respectivas mídias e o bom uso pedagógico desses meios se faz necessários que o professor perceba os limites e as possibilidades destes, a fim de que possa fazer um trabalho que desenvolva a aprendizagem dos alunos.

Os aparelhos móveis (telefones celulares, smartphones, tablets etc.) estão transformando o modo pelo qual nós nos comunicamos, vivemos e aprendemos. A aprendizagem móvel oferece formas modernas que ajudam no processo de aprendizagem por meio de aparelhos móveis, como notebooks, tablets, MP3 players, smartphones e telefones celulares. Devemos garantir que essa revolução digital torne-se uma revolução na educação, promovendo uma aprendizagem inclusiva e de melhor qualidade em todos os lugares. (UNESCO, 2017, p. 29).

Diante de tantas implicações relacionadas ao tema sobre o uso de aparelhos celulares nas escolas, mais especificamente dentro do espaço mais intrigante e impactante para os níveis de conflitos, percebemos ao longo deste capítulo, que a questão é tão abrangente, quanto complicada, pois os focos divergem quando se trata dos níveis de comprometimento aos assuntos a serem abordados. Desta maneira, a proibição de celulares nas escolas não é apenas uma medida disciplinar, mas uma oportunidade para repensar práticas, fortalecer a convivência escolar e aprimorar o foco nos processos de ensino e aprendizagem.

Embora a implementação da Lei nº 15.100/2025 traga desafios, ela também convida gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação a liderarem uma transição consciente e estratégica, que combine disciplina com inovação pedagógica.

7. REFERÊNCIAS

BIANCHI, A.; PHILLIPS, J. G. Preditores psicológicos do problema do uso de telefones celulares. **Cyberpsychology & Behavior**, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução sobre celulares nas escolas. Disponível em: https://static.congressoemfoco.com.br/attachment/2025/03/24/d68b13_resolucao-CNE-celulares-escolas-24032025.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 12.385, de 18 de fevereiro de 2025**. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, para tratar da proibição do uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou o intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica, com o objetivo de preservar a saúde mental, física e psíquica das crianças e dos adolescentes. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3K6ntfJ>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação.** *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** CNE publica diretrizes para educação digital e uso de celular. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/cne-publica-diretrizes-para-educacao-digital-e-uso-de-celular>. Acesso em: 1 abr. 2025.

CANUTO DE SENA, M.; CRUVINEL, S. S. Análise Dos Direitos Fundamentais Frente A Lei N. 15.100 De 2025: Restrição De Uso De Celulares Nas Escolas. **Revista de Direito Magis**, Betim, v. 3, n. 2, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14999234. Disponível em: <https://periodico.agej.com.br/index.php/revistamagis/article/view/59>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

DE SOUZA, Alini Basso; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. NOMOFOBIA E O IMPACTO DO USO DO TIKTOK NO COMPORTAMENTO DOS ADOLESCENTES. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1543–1561, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-093. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2777>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DEMO, P. Habilidades do século XXI. **Boletim Técnico Senac: a Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, R. M.; MARTINS, N.; FRANCO, S. A. P. **Artefatos digitais e leitura crítica:** formação para a atuação docente. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 216, p. 33-41, 2017.

MENEZES, C. M. **Tecnologias integradas à prática pedagógica: o uso do celular na sala de aula.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 2021.

MORAN, J. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual**. Pelotas: Editora da UFPel, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

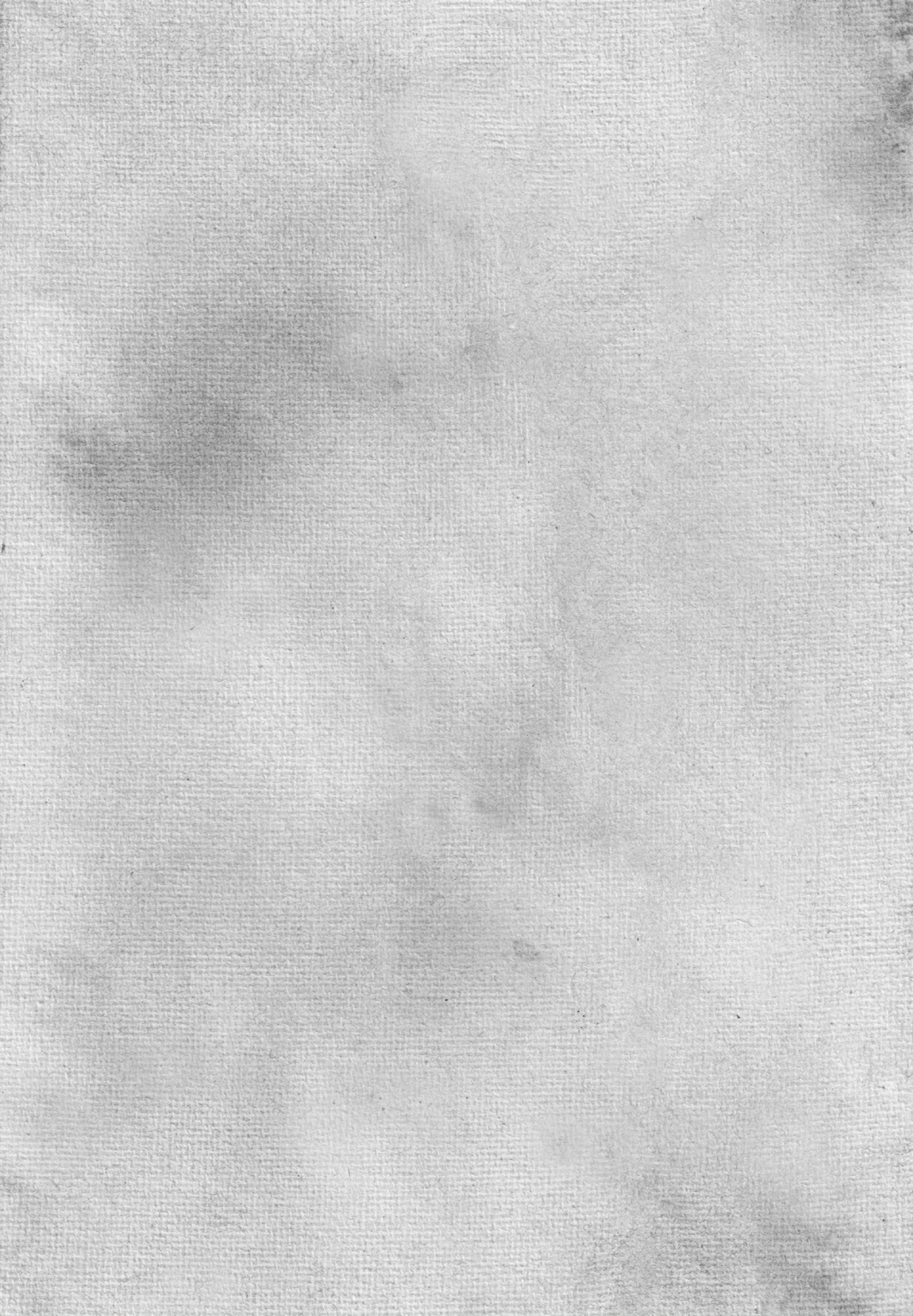
PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Trad. Cristina M. Pescador. *Conjectura*, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

SÃO PAULO (CIDADE) **Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo**. Pesquisa mostra maioria dos pais favoráveis à proibição de celular nas escolas. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/educacao-na-midia/20543-pesquisa-mostra-maioria-dos-pais-favoraveis-a-proibicao-de-celular-nas-escolas>. Acesso em: 4 maio 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



NOMOFOBIA: A DEPENDÊNCIA DO APARELHO CELULAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Carlos Eduardo Lima de Oliveira¹

Vanessa Cristina de Araújo Silva Matos²

Victor Cantero Vasque³

Ana Luiza Aparecida Maximino Josias⁴

Leonardo da Silva Oliveira⁵

Jenifer Soares Mendes⁶

Larissa Heloisa da Silva⁷

Carlos Eduardo da Silva⁸

1. INTRODUÇÃO

Os avanços da tecnologia móvel têm transformado significativamente as formas de interação, comunicação, acesso à informação e práticas de trabalho na sociedade contemporânea. O telefone celular, em particular, consolidou-se como uma ferramenta indispensável em diferentes esferas da vida cotidiana, oferecendo praticidade e acesso imediato a diversos serviços e funcionalidades. No campo educacional, essa tecnologia ampliou o alcance da informação e do aprendizado, permitindo, com poucos toques na tela, o acesso a conteúdos acadêmicos, cursos online e bibliotecas

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Mestre, Graduada em Letras Português/Inglês, Pedagogia e Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Graduado em Direito e Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discentes do Curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Discentes do Curso de Psicologia da UniBarretos.

6 Discentes do Curso de Psicologia da UniBarretos.

7 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da UniBarretos.

8 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

digitais. Conforme destacam Santos e Oliveira (2023), a popularização dos smartphones contribuiu para a democratização do conhecimento, viabilizando que indivíduos de diferentes classes sociais acessem materiais educativos sem a necessidade de um computador.

Entre os benefícios proporcionados pelo celular, ressalta-se a comunicação instantânea. As redes sociais, sobretudo, têm assumido papel central no cotidiano, em especial entre adolescentes, criando novas possibilidades de interação, entretenimento e aprendizagem. Contudo, seu uso excessivo tem sido associado a impactos negativos na saúde mental. Pesquisas apontam que a permanência prolongada em redes sociais pode intensificar quadros de ansiedade, depressão e baixa autoestima (Santos; Almeida, 2023). A busca contínua por curtidas e comentários, por exemplo, reforça a necessidade de validação externa, influenciando diretamente o bem-estar emocional.

A adolescência, marcada como fase crucial para a construção da identidade, mostra-se especialmente vulnerável a essas influências. Lopes e Ferreira (2022) destacam que o ambiente digital pode assumir caráter tanto positivo quanto negativo: de um lado, contribui para fortalecer vínculos sociais e autoestima; de outro, pode gerar comparações sociais prejudiciais e aumento da ansiedade.

Nesse contexto, emergem fenômenos como a “nomofobia” termo derivado da expressão inglesa no *mobile phone phobia* que designa o medo irracional e a ansiedade excessiva diante da ausência do aparelho celular. Esse quadro, em expansão desde os anos 2000, reflete a crescente dependência tecnológica e manifesta-se com maior intensidade entre jovens e adolescentes (Souza; Silva, 2019). A hiperconectividade, alimentada pelas redes sociais e aplicativos de comunicação, reforça a necessidade de constante disponibilidade e atualização, criando um ciclo de insegurança emocional e busca incessante por validação social (Santos; Oliveira, 2020).

Diante desse cenário, a escola assume papel estratégico na mediação crítica do uso das tecnologias digitais. Nesse espaço, a atuação do psicólogo escolar torna-se fundamental, não apenas no diagnóstico e prevenção de possíveis impactos emocionais do uso excessivo do celular, mas também no apoio ao desenvolvimento de competências socioemocionais que favoreçam o uso consciente e saudável das tecnologias. Ao promover ações de orientação, acolhimento e mediação junto a estudantes, famílias e professores, o psicólogo contribui para que a tecnologia seja utilizada como aliada do processo educativo, ao mesmo tempo em que fortalece a saúde mental e o bem-estar no contexto escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas a tecnologia móvel tem sido um dos principais motores da transformação digital. O impacto dessa tecnologia vai muito além do simples uso de aplicativos de comunicação, as inovações nas redes móveis como o 4G E 5G, permitiram avanços significativos em áreas como educação, saúde, trabalho e comércio digital. O fácil acesso a informações em tempo real e a possibilidade de conexão instantânea entre pessoas e sistemas trouxeram benefícios para a sociedade. (Silva; Almeida, 2022).

Com a popularização de celulares e a expansão da conectividade global, as interações humanas, a economia e o acesso à informação tiveram mudanças significativas, essa mobilidade proporcionada pelos smartphones revolucionou diversos setores da vida cotidiana.

De acordo com Santos e Oliveira (2021), o aumento da conectividade resultou na ampliação de mercados internacionais, se tornando possível a expansão de empresas para diferentes países por meio do comércio eletrônico, essa conectividade proporcionada pela tecnologia, eliminou barreiras geográficas, permitindo que pessoas de diferentes lugares do mundo interagem em tempo real.

Aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais proporcionam uma comunicação mais dinâmica e acessível, facilitando e promovendo interações sociais mais rápidas e eficientes. Em momentos de crise global, como a pandemia de COVID-19, a tecnologia móvel tornou-se uma ferramenta importante para o trabalho remoto, acompanhamento médico virtual e ensino a distância. (Mendes *et al.*, 2023).

A área da educação também foi revolucionada através da tecnologia móvel, o aprendizado se tornou mais acessível e flexível.

De acordo com Pereira e Mendes (2022), o aprendizado digital foi benéfico para estudantes que enfrentam barreiras geográficas e socioeconômicas.

Plataformas de ensino online com videoaulas e bibliotecas digitais aumentaram as possibilidades de acesso ao conhecimento, oferecendo conteúdos interativos e que se adaptam ao ritmo de aprendizado de cada aluno, e com o uso da inteligência artificial, algumas plataformas educacionais conseguem identificar dificuldades individuais dos alunos, sugerindo materiais específicos para o reforço do aprendizado. (Oliveira; Souza, 2023).

Apesar do impacto positivo inegável e todos os benefícios que a tecnologia móvel nos proporciona, o uso excessivo do celular traz diversos desafios que precisam ser considerados. O excesso de tela pode afetar a saúde física e mental dos usuários, contribuindo para diversos problemas de saúde e dependência digital. (Pereira; Mendes, 2022).

Com o avanço das tecnologias e a popularização de aparelhos móveis, o fácil acesso a plataformas de comunicação e interação social como Instagram, TikTok, Whatsapp e X, tem permitido que adolescentes estejam constantemente conectados.

Embora essas redes facilitem novas possibilidades de socialização, elas também têm transformado o comportamento de adolescentes significativamente, influenciando diretamente em sua forma de consumir informação, de interação, de comunicação e na forma de se expressar.

O uso em excesso dessas plataformas tem gerado preocupação entre especialistas em saúde mental, devido aos impactos no bem-estar emocional, autoestima e até no desempenho acadêmico dos adolescentes, trazendo desafios importantes para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos jovens. (Silva; Almeida, 2022).

De acordo com Lopes e Ferreira (2022), essas plataformas agem como um “espelho digital”, onde os jovens projetam sua autoimagem e buscam por validação externa por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos.

A adolescência é marcada como uma fase do desenvolvimento humano, que é caracterizada pelas transformações emocionais, físicas e sociais, nesse período os jovens buscam construir sua identidade e pertencer a grupos sociais.

O fenômeno do “espelho digital” pode ser positivo, proporcionando e reforçando aspectos positivos da autoestima, no entanto, a comparação social excessiva com colegas e influenciadores digitais pode levar os jovens a padrões irreais de sucesso e beleza, afetando sua confiança, a superexposição pode gerar a necessidade constante de aprovação e validação externa, podendo gerar inseguranças e frustrações (Pereira *et al.*, 2023).

De acordo com uma pesquisa feita por Lima e Rocha (2020), adolescentes que passam mais de três horas diárias em redes sociais apresentam uma maior dificuldade em manter atenção em tarefas escolares e têm um menor rendimento acadêmico em comparação aos que usam essas plataformas de forma moderada.

A constante distração causada pelas notificações e o hábito de alterar tarefas, podem comprometer a concentração e produtividade do estudante (Moura, 2021).

É essencial que diante dos desafios impostos pelo uso excessivo das redes sociais, profissionais da saúde, educadores e pais, orientem os adolescentes desenvolverem estratégias como definir o limite de tempo para o uso de redes sociais, incentivar pensamento crítico e estimular atividades offline para que os adolescentes consumam as redes sociais de forma consciente e saudável para manter uma relação de equilíbrio com essas plataformas (Pires; Menezes, 2023).

Ter um perfil online e poder acessar qualquer informação e comunicar-se além das barreiras físicas da distância, de forma simultânea e instantânea gera uma sensação de pertencimento, de registro, uma sensação de existência, a Nomofobia

então é utilizada para indicar a sensação contrária, o desconforto de estar off-line, é a angústia ou a sensação inquietante causada pelo medo de estar incomunicável, sem celular ou outros aparelhos tecnológicos. (King; Nardi, 2014b).

Figura 2 - Algumas pessoas usando celular.⁹



Fonte: Google (2025, on-line).

Estudos indicam que a dopamina, um neurotransmissor, responsável pela sensação de prazer, está altamente envolvido na dependência digital, criando um ciclo de recompensa semelhante a outros vícios já observados (Fernando; Ribeiro, 2018). Além disso o estresse produzido pela falta de aparelhos móveis aumenta o nível de cortisol, hormônio associado à ansiedade e a resposta ao estresse (Mora; Silva, 2020), e a redução da serotonina, neurotransmissor ligado ao bem-estar, também foi observada em pessoas que fazem o uso em excesso de aparelhos celulares, contribuindo para o desenvolvimento de sintomas depressivos (Oliveira *et al.*, 2019).

Os impactos causados pela nomofobia são classificados conforme a duração e intensidade. Em curto prazo, os sintomas incluem inquietação e ansiedade imediata, aumentos da frequência cardíaca e a necessidade de checar as notificações compulsivamente (Santos; Almeida, 2020). Em médio

⁹ PraTodosVerem: Na imagem, várias pessoas estão reunidas em círculo, cada uma segurando um telefone celular. As telas dos aparelhos exibem ícones relacionados a nuvem e sincronização, sugerindo o compartilhamento ou atualização de dados. As mãos pertencem a diferentes indivíduos, de idades distintas, indicando a diversidade do grupo. A cena transmite a ideia de conectividade, tecnologia em rede e a centralidade dos dispositivos móveis no cotidiano contemporâneo, simbolizando como os celulares se tornaram ferramentas de interação, comunicação e troca de informações entre as pessoas.

prazo, problemas de sono e aumento de níveis de estresse e irritabilidade foram observados, além das dores musculares causadas pelo uso prolongado de dispositivos (Lima; Rocha, 2019). E em longo prazo, os efeitos incluem risco altos de depressão, transtornos de ansiedade, isolamento social e prejuízos cognitivos, com impactos na capacidade de aprendizado e memória (Ferreira; Costa, 2021).

De acordo com Silva e Almeida (2022), os adolescentes são o grupo mais vulnerável à nomofobia, pois usam os celulares não apenas para comunicação, mas também para o entretenimento, estudos e socialização. Com o avanço dos aparelhos móveis e fácil acesso às redes sociais, muitos jovens passam horas conectados e o problema surge aí. O uso em excesso pode interferir em várias áreas da vida, inclusive na vida escolar. Segundo Oliveira e Souza (2023), alunos que passam muito tempo no celular têm maior dificuldade em memorizar conteúdos, fazer leituras prolongadas e realizar atividades que exigem concentração.

O uso frequente de plataformas digitais, como Instagram, *TikTok* e *Whatsapp* capturam a atenção dos jovens com diversos conteúdos rápidos e interativos. De acordo com Pires e Menezes (2023), o cérebro se acostuma a receber estímulos constantes desses aplicativos, o que reduz a paciência e a capacidade de concentração em atividades mais longas, como ler um livro ou escrever uma redação.

É comum que adolescentes tentem estudar enquanto usam seus aparelhos móveis, acreditando que conseguem fazer várias coisas simultaneamente. No entanto, há pesquisas que mostram que a multitarefa digital reduz a eficiência do aprendizado. Silva e Almeida (2022) explicam que alterar a atenção entre o estudo e o celular faz com que o cérebro tenha que “reiniciar” o foco várias vezes, fazendo com o que o aprendizado seja menos eficiente.

A mudança comportamental, a adoção de estratégias e hábitos saudáveis para minimizar os impactos da nomofobia são importantes, a dependência tecnológica deve ser controlada para promover uma relação mais sadia e equilibrada com a tecnologia. Estabelecer horário para o uso do celular pode ser uma maneira eficaz para reduzir os efeitos negativos. Segundo Lima e Costa (2021), a criação de uma rotina organizada com momentos determinados para estudo e lazer, pode ajudar o jovem a manter o foco e a disciplina acadêmica. A qualidade do sono também é um fator importante a ser considerado no desempenho acadêmico, evitar o uso do celular antes de dormir é importante pois, caso contrário, pode prejudicar a produção de melatonina, hormônio responsável pelo sono, dificultando o descanso adequado.

Segundo Pereira e Lima (2021), adolescentes que passam muito tempo no celular durante a noite, tendem a dormir menos e apresentar maior

cansaço durante o dia, afetando diretamente a capacidade de concentração e memorização. O sono de qualidade melhora a retenção de informação, facilitando o aprendizado e a realização de tarefas escolares;

Casos mais graves de nomofobia, onde a dependência do celular afeta significativamente a vida acadêmica e emocional dos adolescentes, é fundamental que se busque por ajuda e apoio profissional. Psicólogos e pedagogos podem ajudar a desenvolver estratégias personalizadas para controlar o uso de smartphones em excesso e ajudar a ter um melhor desempenho escolar e qualidade de vida. A terapia cognitivo-comportamental tem mostrado resultados positivos nesses tratamentos, ajudando adolescentes a identificar os gatilhos que levam ao uso compulsivo de celulares e outros aparelhos tecnológicos. (Silva; Castro, 2023).

3. METODOLOGIA

O presente estudo utilizou uma metodologia integrativa, sendo uma construção de leituras que auxiliaram na busca de conhecimento de forma ampla, colaborando com reflexões críticas e aprofundadas. O objetivo desse método é alcançar um entendimento específico, baseando-se em estudos já publicados anteriormente (Mattos, 2015), promovendo assim uma visão ampla e consolidada sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, a pesquisa focou no tema da Nomofobia, explorando sua relação com a dependência do aparelho celular e o desenvolvimento de adolescentes no contexto escolar. O objetivo foi compreender o que a literatura aponta sobre os impactos da nomofobia na saúde mental dos jovens, além de identificar os principais elementos que sustentam essa relação entre tecnologia, acesso às redes sociais e o público juvenil. Também buscamos analisar os impactos decorrentes do uso excessivo de tecnologias móveis e redes sociais, identificando fatores que contribuem para essa manutenção e seus reflexos no desempenho escolar.

Para a seleção dos materiais utilizados na pesquisa, foram adotadas as seguintes palavras-chave: nomofobia, benefícios da tecnologia, uso excessivo de aparelhos móveis, impacto da nomofobia em jovens no contexto escolar e estratégias para reduzir os efeitos da nomofobia em jovens e adolescentes. Foram pesquisadas 26 fontes, incluindo revistas eletrônicas, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso, obtidos nas bases do Google Acadêmico e Scielo. O recorte temporal adotado abrangeu publicações disponíveis entre os anos de 2014 a 2023, permitindo uma análise atualizada do tema.

A metodologia adotada consiste em uma revisão sistemática de literatura, com caráter exploratório e fundamentada na análise de palavras-chave. Essa abordagem caracteriza-se como uma junção de instrumentos metodológicos que

possibilitam a elaboração de conteúdo a partir de recortes temáticos, enumeração de dados e agregação de informações relevantes para o estudo. Além disso, foi realizada uma leitura crítica e comparativa das fontes selecionadas, buscando identificar tendências, lacunas e contribuições dos estudos analisados.

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender os impactos físicos e mentais da nomofobia a partir de estudos científicos brasileiros. A pesquisa bibliográfica é um método que permite reunir e analisar conhecimentos já produzidos sobre um tema, facilitando a compreensão de fenômenos mais complexos e fornecendo embasamento para discussões teóricas e reflexões aprofundadas (Gil, 2008).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica que foi realizada permitiu observar que a nomofobia tem ganhado relevância nas discussões acadêmicas, especialmente em áreas como a psicologia, educação e saúde mental. Os estudos analisados mostram que a dependência do uso de smartphones está relacionada à ansiedade, baixa autoestima, necessidade de aprovação social e dificuldades nas relações pessoais. Verificou-se que jovens e adolescentes são os grupos mais vulneráveis à nomofobia, sendo constantemente expostos a estímulos digitais. Essa dependência pode ocasionar impactos negativos no desempenho acadêmico, na qualidade do sono e no bem-estar emocional.

Autores como King *et al.* (2014) e Oliveira *et al.* (2020) destacam que o uso excessivo do celular pode desencadear sintomas como irritabilidade, inquietação e até mesmo crises de ansiedade em situações de falta de acesso ao aparelho.

Além disso, alguns estudos sugerem que a nomofobia não deve ser vista apenas como um comportamento problemático isolado, mas sim como um sintoma de questões emocionais mais profundas, como o medo da solidão ou o sentimento de inadequação. A pandemia da COVID-19 também foi mencionada como um fator que intensificou o uso dos dispositivos móveis, agravando quadros de dependência digital e tornando ainda mais tênue a fronteira entre o uso funcional e o uso patológico do celular.

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, é possível perceber que a nomofobia é um fenômeno crescente na sociedade, especialmente entre jovens. A literatura consultada aponta que o uso do celular deixou de ser apenas uma ferramenta de comunicação e passou a ocupar um espaço maior nas relações sociais, no acesso à informação e no entretenimento. Entretanto, o uso excessivo desses dispositivos pode gerar consequências negativas, como o aumento da ansiedade, dificuldades na concentração, irritabilidade e dependência emocional do aparelho.

Por fim, destaca-se a importância de ações preventivas e educativas, sobretudo no ambiente escolar e familiar. O incentivo ao diálogo, ao desenvolvimento da autorregulação emocional e à criação de limites para o uso do celular pode ser uma estratégia eficaz para diminuir os efeitos da nomofobia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo refletir sobre a nomofobia a partir de uma perspectiva crítica, considerando os impactos psicológicos, sociais e comportamentais que o uso excessivo de smartphones pode acarretar. Por meio da revisão de literatura, observou-se que a nomofobia é uma realidade crescente, principalmente entre adolescentes e jovens adultos, sendo caracterizada por sintomas de ansiedade, dependência e prejuízos nas relações interpessoais e no desempenho cotidiano.

Percebe-se que, apesar de o uso da tecnologia ser indispensável na atualidade, é necessário promover um uso consciente e equilibrado dos dispositivos móveis. A nomofobia ainda é um fenômeno pouco discutido fora do meio acadêmico, o que evidencia a importância de ampliar o debate para a sociedade em geral, especialmente por meio de ações educativas, como as propostas no projeto de extensão.

Dessa forma, conclui-se que ações de prevenção e conscientização são fundamentais para reduzir os efeitos negativos do uso abusivo de celulares. A educação digital, o fortalecimento de vínculos sociais presenciais e o incentivo a práticas de autocuidado e saúde mental devem ser estratégias prioritárias na construção de uma relação mais saudável com a tecnologia.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

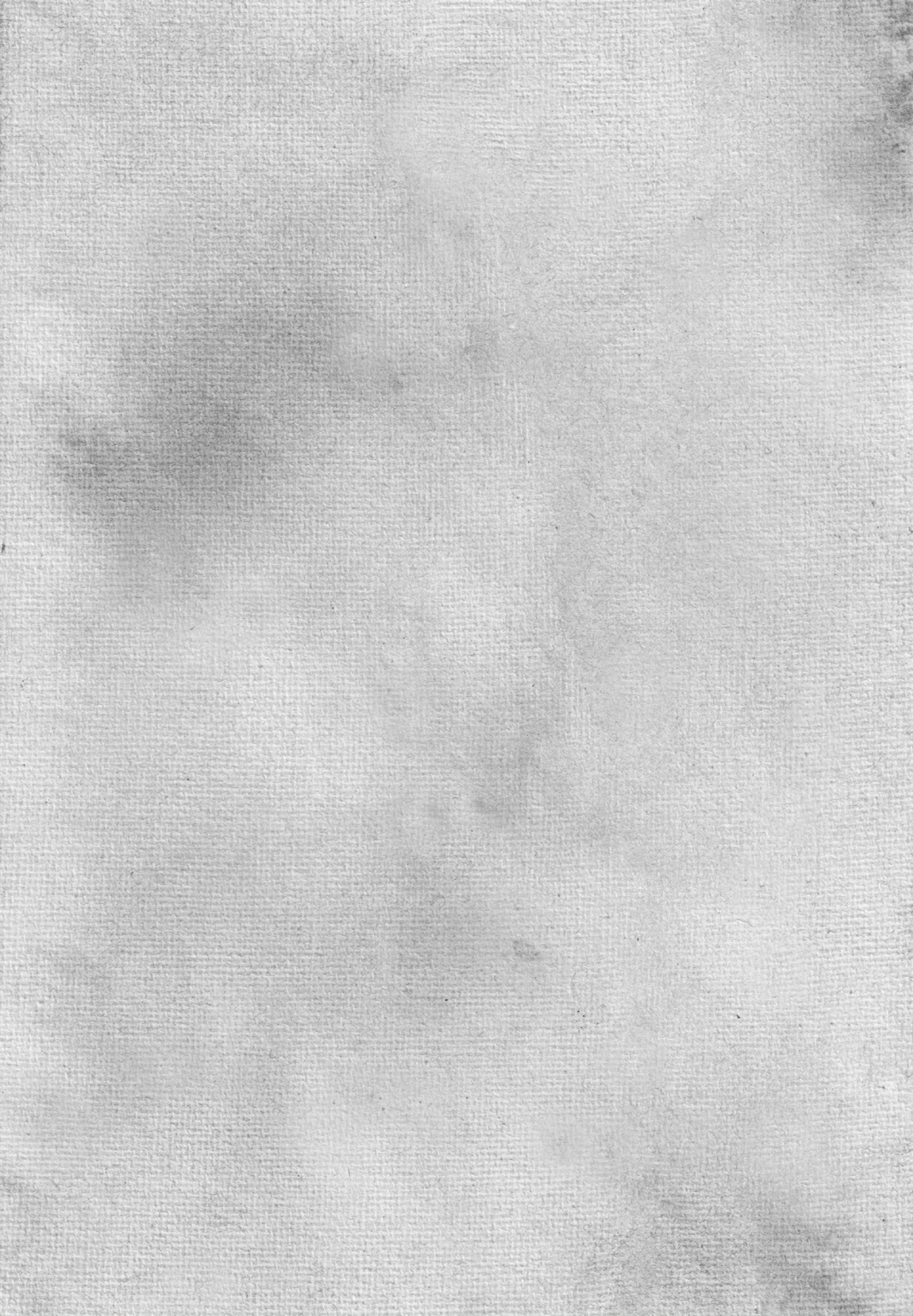
BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

FERNANDES, L. B.; RIBEIRO, C. A. Dopamina e o comportamento compulsivo: implicações no uso excessivo de smartphones. **Psicologia e Neurociência Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 67-80, 2018.

- FERREIRA, M. A.; COSTA, P. R. Plasticidade neural e dependência tecnológica: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Psicobiologia**, v. 10, n. 1, p. 45-60, 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KING, A. L. S. *et al.* Os Transtornos de Ansiedade. In: KING, A. L. S.; NARDI, A. E.; CARDOSO, A. (Ed.). **Nomofobia**: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do celular? São Paulo: Atheneu, 2014. p. 75-112.
- LIMA, R. C.; ROCHA, T. M. Fadiga ocular e ergonomia digital: impactos do uso prolongado de telas. **Jornal de Saúde Ocupacional**, v. 6, n. 4, p. 112-128, 2019.
- LIMA, R. S.; COSTA, P. M. Uso consciente da tecnologia: estratégias para melhorar a concentração e o aprendizado. **Jornal de Educação e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 54-70, 2021.
- LIMA, R. S.; ROCHA, P. M. Uso excessivo de redes sociais e impactos no desempenho acadêmico. **Jornal de Educação e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 98-112, 2020.
- LOPES, A. M.; FERREIRA, J. S. Juventude digital: como as redes sociais influenciam a identidade dos adolescentes. **Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento**, v. 14, n. 3, p. 78-94, 2022.
- MENDES, F. R.; OLIVEIRA, J. P.; SANTOS, L. T. A pandemia e o aumento do uso da tecnologia móvel. **Revista de Estudos Tecnológicos**, v. 17, n. 2, p. 101-118, 2023.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências. 2008.
- MOURA, D. F.; SILVA, L. C. **Estresse e cortisol**: uma análise das respostas neuroendócrinas ao uso excessivo de tecnologia. *Neurociência Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 98-115, 2020.
- MOURA, P. R. **O impacto das redes sociais na educação e no consumo de informação**. São Paulo: Editora EduTec, 2021.
- OLIVEIRA, A. L.; SOUZA, L. C. Personalização do ensino com inteligência artificial. **Revista de Tecnologia Educacional**, v. 14, n. 1, p. 65-82, 2023.
- OLIVEIRA, A. L.; SANTOS, L. F.; LIMA, J. P. Serotonina e regulação emocional: efeitos da hiperconectividade digital. **Revista de Psicofisiologia**, v. 12, n. 2, p. 77-92, 2019.
- PEREIRA, R. T.; LIMA, C. R. Sono e aprendizado: como o uso do celular antes de dormir afeta o rendimento escolar. **Psicologia e Educação Online**, v. 11, n. 2, p. 67-82, 2021.

- PEREIRA, R. T.; LIMA, J. P.; MENDES, F. R. Comparação social e autoestima no contexto das redes sociais. **Psicologia e Mídia Digital**, v. 10, n. 2, p. 33-48, 2023.
- PEREIRA, R. T.; MENDES, C. R. **O ensino digital e a democratização do conhecimento**. Psicologia e Educação Online, v. 11, n. 3, p. 33-48, 2022.
- PIRES, G. H.; MENEZES, D. F. Capacitação profissional na era digital. **Revista de Desenvolvimento e Inovação Tecnológica**, v. 8, n. 4, p. 82-99, 2023.
- PIRES, G. H.; MENEZES, D. F. Educação digital e o uso consciente das redes sociais. **Revista de Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 4, p. 82-99, 2023.
- SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, C. R. A hiperconectividade e seus efeitos na ansiedade: um olhar sobre a nomofobia. **Estudos Psicológicos**, v. 15, n. 4, p. 98-115, 2020.
- SANTOS, M. P.; ALMEIDA, V. R. O impacto da tecnologia na atenção e no aprendizado. **Revista de Psicopedagogia Contemporânea**, v. 11, n. 1, p. 55-70, 2020.
- SANTOS, P. R.; OLIVEIRA, M. C. Educação digital e o impacto dos smartphones na aprendizagem. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, v. 15, n. 2, p. 98-115, 2023.
- SANTOS, R. C.; ALMEIDA, M. F. Redes sociais e saúde mental: benefícios e riscos para os adolescentes. **Jornal de Psicologia Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 101-118, 2023.
- SILVA, L. F.; ALMEIDA, G. H. A revolução da conectividade: o papel do 5G na comunicação global. **Jornal de Inovação Tecnológica**, v. 10, n. 4, p. 200-220, 2022.
- SILVA, L. F.; ALMEIDA, G. H. Desafios da segurança digital na era da conectividade. **Jornal de Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 3, p. 200-220, 2022.
- SILVA, L. F.; CASTRO, M. G. Intervenções psicológicas para o tratamento da nomofobia em adolescentes. **Jornal de Psicologia e Comportamento Digital**, v. 13, n. 1, p. 140-158, 2023.
- SOUZA, T. P.; SILVA, R. F. O medo de desconectar: uma análise da dependência do smartphone. **Cadernos de Psicologia e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 55-78, 2019.



ANÁLISE DOS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA LEI 15.100/2025 RESTRIÇÃO DO USO DE CELULARES NAS ESCOLAS

Andréia de Fátima Toge¹

Daiane Jéssica Dos Santos Domingues²

Fernanda Querulho Wince³

Karen Cristina Brasil Vaz⁴

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia é um elemento presente no cotidiano, e nos traz inúmeros benefícios, porém, se por um lado nos traz várias vantagens, por outro, o uso excessivo das tecnologias, tem se mostrado prejudicial ao ensino e a saúde mental dos estudantes, gerando uma preocupação crescente entre educadores, pais e profissionais da saúde. A distração causada por dispositivos eletrônicos em sala de aula, afeta não somente a atenção e foco dos alunos, mas também, o desempenho educacional e disciplinar, como agravante a potencialização de problemas como *bullying* e *cyberbullying*, além de fenômenos como a nomofobia (medo irracional e a ansiedade de ficar sem o celular ou outros dispositivos eletrônicos).

O uso dos dispositivos durante as aulas, expõem os estudantes a tentar realizar multitarefas, e deste modo, reduz a eficiência do ensino e retenção de informações, resultando em um desempenho acadêmico defasado. Ainda, segundo Santos (2020) o uso prolongado também gera dependência digital. É crucial atentar-se não somente ao aspecto educacional, mas também ao

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da Unibarretos.

3 Discente do curso de Direito da Unibarretos.

4 Discente do curso de Direito da Unibarretos.

5 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

emocional, visto que o uso exagerado de celulares fomenta o isolamento social. Tal comportamento reduz as interações presenciais, fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, além de restringir a colaboração em atividades em grupo.

Posto isso, foi crucial a implementação da Lei nº 15.100/2025, que dispõe sobre as restrições ao uso de celular na escola, o qual estabelece diretrizes visando criar um ambiente educacional mais saudável e produtivo. A lei determina que as instituições de ensino devem implementar políticas que limitem o uso de celulares durante as aulas, promovendo, assim, a desconexão necessária para o aprendizado efetivo.

O presente capítulo visa ressaltar a importância de mecanismos adequados que promovam o desligamento digital, que gera a diminuição da atenção, elevação do bullying, cyberbullying, a escassez de convívio social, além do perigo para a saúde mental dos estudantes, motivada pela presença excessiva dessas tecnologias.

Figura 1 - Proibição do uso de celulares nas escolas.⁷



Fonte: Ficher (2024, on-line).

⁷ PraTodosVerem: A imagem apresenta um aviso sobre a proibição do uso de celulares nas escolas. No canto esquerdo, há o logotipo do MEC (Ministério da Educação) com cores verde, amarela e azul. À direita, há um símbolo de proibição, representando um celular com uma linha diagonal vermelha sobre ele e a palavra “PROIBIDO” acima, seguida da frase “O USO DE CELULAR”. Entre o logotipo e o símbolo, uma seta vermelha indica a relação da determinação do MEC com a proibição. No topo da imagem, em fundo vermelho, está escrito em letras brancas: “ADEUS CELULAR NA ESCOLA”. Ao fundo, é possível perceber alunos em sala de aula, desfocados, sugerindo o ambiente escolar.

Abordaremos aspectos da Lei nº 15.100 de 2025, em especial a implementação de políticas que limitem o uso de celulares em sala de aula, o qual o sucesso da lei dependerá do apoio efetivo entre a rede de ensino, famílias e alunos, para ser eficaz. Não somente o apoio, mas também adequações, desde cursos de capacitações para as instituições acerca do tema, programas de conscientizações para pais e alunos, diante da nova postura nas escolas. A pesquisa demonstrará, estudos sobre a dependência digital e seus impactos na aprendizagem, centrando-se nos desafios da nova lei.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A tecnologia e o acesso à internet são importantes para o nosso desenvolvimento e vêm sendo frequentemente utilizados nas escolas por meio de plataformas educacionais, como, por exemplo, a plataforma Khan Academy, os quais são um dispositivo de aprendizagem digital acessado por professores, alunos e até mesmo por pais. De acordo com um estudo recente com aproximadamente 350 mil alunos, de 8 a 14 anos, durante o ano letivo de 2022–2023, foi constatado que: o uso da Khan Academy por 30 minutos ou mais por semana, ou 18 horas, ou mais ao longo do ano letivo, está associado a um aumento de cerca de 20% no ganho de aprendizagem em relação ao esperado (KHAN ACADEMY/2024).

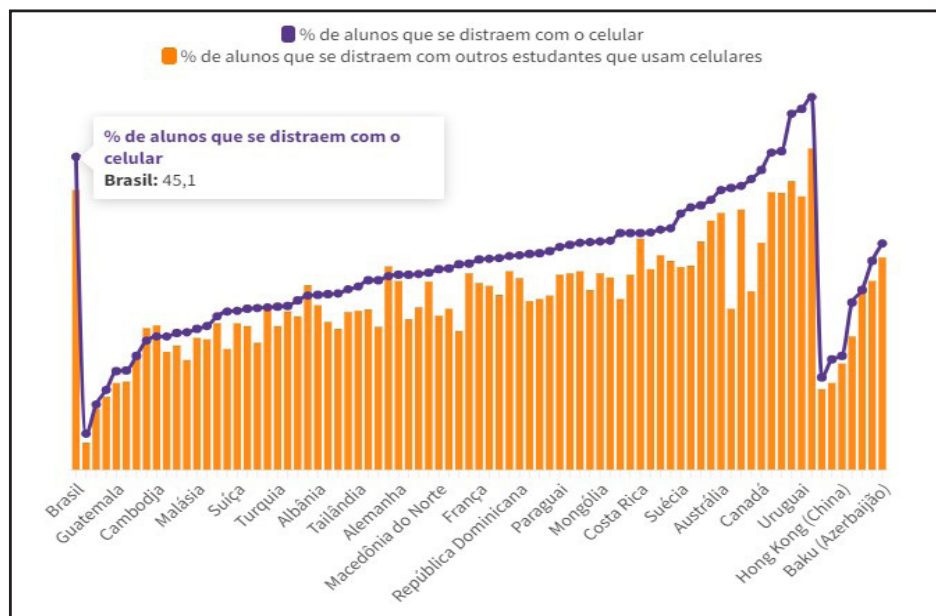
Diversas atividades educacionais utilizam conteúdos digitais, como vídeos, infográficos e jogos pedagógicos, sendo atividades que necessitam de dispositivos eletrônicos (tablets, Chromebook, notebooks, etc.) e acesso à internet. Diante do exposto, podemos concluir que o uso da tecnologia é essencial e relevante, desde que utilizado de forma adequada e restrita. Posto isso, foi criada a Lei 15.100/2025, que visa restringir o uso de celulares nas escolas públicas e privadas, as quais possuem autonomia no gerenciamento para definir suas próprias estratégias de implementação. O objetivo principal da lei é proteger a saúde mental, psíquica e física das crianças e adolescentes, estabelecendo um ambiente escolar saudável, harmônico e equilibrado.

O objetivo da lei não é proibir estritamente o uso de celulares, pois, conforme mencionado, seu uso também é fundamental no ensino. Foi necessário restringir seu uso durante alguns momentos no ambiente escolar, como nas aulas, recreios e intervalos, promovendo que os alunos se concentrem nas atividades e interajam com os demais colegas, podendo ser ambiente de ensino, traz diversos impactos, amplamente discutido na literatura educacional, pois alguns estudos indicam que o uso excessivo de dispositivo digital afeta o desempenho acadêmico.

Foi realizado, relatório do Pisa 2022, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que afirma que no Brasil, cerca de 80% dos estudantes ficam distraídos nas aulas de matemática por estar usando celular e outros dispositivos, como tablets e laptop, enquanto a média nos demais países da OCDE é de 65%. (Agência Brasil/2023).

Oportuno mencionar que, em 2022, época da realização da pesquisa, não existia legislação brasileira específica sobre a proibição do uso de celulares no âmbito escolar. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a proibição do celular nem sempre é eficaz (UOL/2023). Contudo, existem controversas, como se observa no gráfico abaixo: 45,1% dos alunos brasileiros se distraem com o uso de celulares, e cerca de 40%, disseram que perderam a concentração por colegas usarem o celular.

Gráfico 1 - Distração pelo uso de celular nas aulas de matemática.



Fonte: UOL (2023, on-line).

O uso excessivo, atinge a qualidade de vida das crianças e adolescentes, com ênfase na saúde mental, que pode levar a problemas como ansiedade, depressão, e isolamentos sociais, baixa autoestima e dificuldade de lidar com emoções. Além disso, a redução do sentimento de bem-estar, devido realizarem multitarefa, por meio de várias atividades simultaneamente, compromete a retenção de informações e sensação de ineficiência. Pesquisas evidenciam que a dependência de dispositivos móveis pode afetar negativamente a saúde

emocional dos estudantes. Segundo o artigo “Dependência de tecnologia: Avaliação e diagnóstico”, estima-se que até 6% da população atual apresente algum transtorno relacionado à dependência de tecnologia (Silva, 2021).

Apesar de não ser reconhecida oficialmente como uma doença ou transtorno pela Organização Mundial da Saúde (OMS), diversos estudos demonstraram que o uso excessivo de celulares pode levar ao desenvolvimento de nomofobia, palavra derivada da expressão “no mobile phobia” que se refere “medo ou ansiedade irracional de ficar sem acesso aos aparelhos eletrônicos, como celulares”. Esse cenário é preocupante para os “nativos digitais”, que viverão conectados à internet durante toda a sua vida. (GREENFIELD/2008).

2.1 A responsabilidade estatal na promoção de um ambiente escolar saudável e sua base legal para restrição do uso de celulares no âmbito escolar

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), dispõe em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, isso estabelece que é dever do Estado assegurar o acesso à educação e condições adequadas para o aprendizado. A Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes da Educação Nacional, reforça o que diz na Constituição, estabelecendo em seu art. 2º, que o Estado deve proporcionar uma educação de qualidade, e prevê que a educação deve ser promovida com intuito de valorização do profissional da educação e na criação de mecanismos adequados para o ensino.

Associado, temos o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069/1990, sendo um marco importante na legislação brasileira que prevê medidas protetivas e uma série de direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como o direito à vida, à saúde, à liberdade, à educação e ao respeito a dignidade. Garante ainda a proteção integral (física, emocional e social), e implica sobre a responsabilidade primordial da família, da sociedade e o estado resguardar esses direitos, livre de qualquer discriminação.

O Estado deve legislar sobre questões de interesse social, visando sempre melhorar o ensino, exercendo sua função protetiva para resguardar os direitos dos alunos. Posto isso, foi criada a Lei 15.100/2025, que visa restringir o uso de celulares nas escolas públicas e privadas, as quais possuem autonomia no gerenciamento para definir suas próprias estratégias de implementação. O objetivo principal da lei é proteger a saúde mental, psíquica e física das crianças e adolescentes, estabelecendo um ambiente escolar saudável, harmônico e equilibrado.

O objetivo da lei não é proibir estritamente o uso de celulares, pois, conforme mencionado, seu uso também é fundamental no ensino. Foi necessário

restringir seu uso durante alguns momentos no ambiente escolar, como nas aulas, recreios e intervalos, promovendo que os alunos se concentrem nas atividades e interajam com os demais colegas, permitido ser utilizado para fins pedagógicos mediante autorização dos professores. O uso irrestrito no ambiente de ensino traz diversos impactos, amplamente discutido na literatura educacional, pois alguns estudos indicam que o uso excessivo de dispositivo digital afeta o desempenho acadêmico.

Deste modo, podemos concluir que a Lei 15.100/2025 é respaldada por princípios Constitucionais e legislações correlatas, além de evidências que demonstraram os resultados negativos do uso indiscriminado dos dispositivos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é descritiva, de caráter exploratório, visando compreender os impactos da restrição do uso de celulares nas escolas brasileiras e as implicações legais associadas, e aborda os impactos na aprendizagem e os desafios da Lei 15.100/2025.

Para isso, foi realizada revisão bibliográfica e documental, por meio de análise da literatura acadêmica, reportagens jornalísticas, estudos, pareceres jurídicos e legislações, que tratam do uso de aparelhos celulares no ambiente escolar.

Com base nas informações coletadas, foi realizada uma análise crítica dos efeitos potenciais das restrições, tanto no comportamento dos alunos quanto no papel pedagógico da tecnologia em sala de aula.

A pesquisa concentra-se em pesquisas e documentos publicados entre 2017 a 2024, com foco em escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil. Essa etapa visa identificar padrões, argumentos recorrentes e justificativas legais utilizadas pelos legisladores, além de abordar a responsabilidade estatal na promoção de um ambiente escolar equilibrado e sua respectiva base legal.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

É importante destacar que diante da análise apresentada, existem prós e contras sobre a restrição do uso de celulares nas escolas. De um lado, temos pessoas que defendem que a lei foi um retrocesso tecnológico, argumentando que os aparelhos podem ser ferramentas essenciais no ensino, ao deter de informações interativas e recursos educacionais, como plataformas online e aplicativos de aprendizados. Além disso, aduz que a restrição inviabiliza o desenvolvimento da habilidade digital dos jovens, fundamental para o futuro.

Por outro lado, temos pesquisadores e estudiosos que defendem a restrição, sob argumentos de que o uso excessivo dos celulares pode reduzir as interações face a face entre os alunos, problemas psicológicos e ineficácia do desempenho acadêmico.

Segundo a Advogada Ana Paula Siqueira, “a análise dos prós e contras da proibição do uso de celulares nas escolas revela que, embora a medida possa trazer benefícios significativos em termos de concentração, foco e proteção ao ambiente escolar, sua implementação deve ser cuidadosamente planejada. O respeito às diretrizes estabelecidas pela Constituição, LDB, Código Penal, Código Civil, Lei do Bullying e ECA é essencial para garantir que a proibição seja aplicada de forma justa e eficaz”. (CONJUR/2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise apresentada, conclui-se que o uso excessivo de tecnologia no ambiente escolar, gera distração em sala de aula, reduz a interação presencial, além do aumento de casos de *bullying* e *cyberbullying*, gerando um impacto negativo na saúde mental, e tudo isso, são fatores que demandam atenção e determinam ações concretas por parte do estado, que devem garantir um desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência, conforme previsto no ECA e na CRFB/88.

A Lei nº15.100/2025 estabelece um avanço na educação brasileira na busca pela educação mais produtiva e saudável. O objeto da lei é somente restringir o uso de celulares durante as aulas, visando proteger a saúde mental dos estudantes, reduzir distrações e melhorar o desempenho acadêmico. Ao contrário que os jovens acreditam, a lei não pretende eliminar a tecnologia das escolas, mas sim estabelecer limites responsáveis.

Para o sucesso dessa legislação, fica evidente que somente a determinação da restrição do uso da tecnologia, nem sempre será eficaz, sem o envolvimento de toda a sociedade, que deve garantir direitos fundamentais estabelecidos pela CRFB/88, pois não basta somente a criação da lei, mas sim a efetiva aplicabilidade. Diante do exposto, é preciso plena colaboração dos pais e das instituições de ensino, para que escabeçam diretrizes e conscientização, visando minimizar os efeitos prejudiciais, do uso excessivo de celular, promovendo o bem-estar e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nesta mesma linha, as coordenadoras das áreas de Defesa da Educação e dos Direitos das Crianças e Adolescentes do MPMG, Sr.^a Giselle Ribeiro e Sr.^a Graciele Rezende, enfatizam que a participação de toda comunidade é primordial para enfrentar problemas existentes. “Cumprir as leis e o regimento da escola é o mínimo esperado. “É preciso mais do que isso. É preciso engajamento, carinho,

amor pela escola”, afirmam (Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 2025, on-line).

Portanto, o desafio diante da nova legislação, não será eliminar a tecnologia no cotidiano escolar, mas sim construir maneiras estratégicas que direcionam sua integração de maneira mais saudável e produtiva, até porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a importância da inclusão tecnológica no âmbito escolar. Deve-se também investir em uma postura proativa na formação continuada para educadores e principalmente em atividades e campanhas de orientação para os pais e responsáveis, visando a harmonia e para as mudanças propostas sejam efetivas.

6. REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **PISA**: uso excessivo de dispositivo digital afeta desempenho de alunos. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pisa-uso-excessivo-dedispositivo-digital-afeta-desempenho-de-alunos>. Acesso em: 04 maio 2025.
- BORGES, L.; PIGNATARO, T. **Nomofobia**: Uma síndrome do século XXI. Natal: UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 04 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Lei do Bullying. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 04 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-a-ouso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>. Acesso em: 04 maio 2025.

CONJUR. **Prós e contras à luz da legislação brasileira sobre a proibição do uso de celulares nas escolas**. Conjur, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-nov22/pros-e-contras-a-luz-da-legislacao-brasileira-sobre-a-proibicao-do-uso-de-celulares-nas-escolas/>. Acesso em: 04 maio 2025.

FICHER, Alisson. **Nova lei do MEC proíbe uso de celulares em escolas públicas e privadas e deixa jovens apaixonados por smartphones desesperados**. Click Petróleo e Gás, 21 set. 2024. Disponível em: <https://clickpetroleoegas.com.br/nova-lei-do-mec-proibe-uso-de-celulares-em-escolas-publicas-e-privadas-e-deixa-jovens-apaixonados-por-smartphones-desesperados/>. Acesso em: 26 set. 2025.

GREENFIELD, Susan. **The private life of the brain**. 2008 ed. Inglaterra: Penguin Books Ltd, 2008.

KHAN ACADEMY. **Resultados de novembro de 2024 sobre a eficiência da Khan Academy**. Disponível em: <https://blog.khanacademy.org/pt-br/resultados-de-eficacia-da-khanacademy/>. Acesso em: 04 maio 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Volta às aulas: lei que limita uso de celular por alunos exige parceria entre família e escola, alertam promotoras de Justiça**. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/voltaas-aulas-lei-que-limita-uso-de-celular-por-alunos-exige-parceria-entre-familia-e-escolaalertam-promotoras-de-justica.shtml>. Acesso em: 04 maio 2025.

SANTOS, M. R. **Juventude e hiperconectividade: Desafios da era digital**. Curitiba: Editora Sábia, 2020.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, João. **Dependência de tecnologia: avaliação e diagnóstico**. 2021. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/1475728/depend%C3%Aancia-de-tecnologia-avalia%C3%A7%C3%A3o-e-diagn%C3%B3stico-artigo-de>. Acesso em: 04 maio 2025.

UOL. Uso de celular e desempenho dos alunos em matemática – PISA 2022. UOL, 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-celular-desempenhoalunos-matematica-pisa-2022.htm>. Acesso em: 04 maio 2025.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dhara Faleiros Guimarães¹

Gabriel Henrique de Oliveira Amorim²

Lillian Ponchio e Silva Marchi³

Carlos Eduardo da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

Antes de abordarmos a temática da educação étnico-racial, é pertinente ressaltar que a prerrogativa em análise, apresentada neste capítulo elaborado pelos discentes em conjunto com seu orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva, evidencia que a educação se inicia no indivíduo e tem como objetivo último alcançar, de forma universal, os demais sujeitos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a disseminação do conhecimento assume a função primordial de fomentar uma coletividade mais participativa e igualitária.

É notório que o acesso à educação nem sempre foi reconhecido como um direito assegurado a todos. Durante séculos, o estudo das ciências, da medicina, o acesso às escrituras sagradas e mesmo a determinados registros culturais esteve restrito a uma pequena parcela da sociedade, sobretudo a homens. Em muitos contextos históricos, apenas a elite, como reis e seus escribas, detinha, o domínio da leitura e da escrita.

Todavia, algumas civilizações romperam parcialmente com essa lógica excludente. Exemplo notável é o do Egito Antigo, onde figuras femininas exerceram papéis de destaque no campo do conhecimento e da liderança. Entre elas, destaca-se Cleópatra XII, rainha reconhecida por suas habilidades como engenheira, poliglota e diplomata. Outra personalidade relevante é Hatshepsut,

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

4 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

faraó que, ao se vestir como homem para assumir o trono, governou com sabedoria e consolidou-se como uma das maiores intelectuais de sua época, deixando um legado político e cultural de grande relevância.

Sem desmerecer a trajetória histórica global do direito à educação, passamos a tratar especificamente de sua consolidação no Brasil. Ressalta-se que tal prerrogativa é essencial para a construção de uma sociedade democrática, na qual todos tenham acesso à informação e à formação educacional, tornando-se capazes de exercer plenamente sua cidadania e contribuir para um futuro mais justo.

Figura 1 – Equidade Étnico-racial na Educação Básica.⁵



Fonte: Adaptado do site “Todos pela Educação” (2023, on-line).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a evolução histórica do direito à educação no Brasil, com especial ênfase na valorização das diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira, notadamente os povos indígenas e afrodescendentes. A análise proposta fundamenta-se não apenas no marco legal nacional, mas também em documentos internacionais que reconhecem a educação como instrumento central de transformação social, de promoção da igualdade e de valorização da diversidade cultural. Assim, espera-se contribuir para a construção de uma perspectiva crítica e cidadã acerca do papel da educação na efetivação dos direitos humanos e no enfrentamento das desigualdades históricas.

⁵ PraTodosVerem: A imagem mostra uma ilustração estilizada de oito figuras humanas alinhadas horizontalmente, representando diversidade étnico-racial. Cada figura tem características simplificadas e coloridas, sem traços faciais detalhados. As roupas e adornos indicam diferentes culturas: algumas vestem padrões inspirados em tecidos africanos, outras usam cocares ou mantos indígenas. As cores são vibrantes, com combinações de vermelho, verde, azul, amarelo e roxo. A imagem transmite uma mensagem de diversidade, inclusão e respeito às diferentes identidades culturais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica tem como objetivo analisar a evolução histórica do direito à educação no Brasil, com especial atenção à valorização da diversidade étnico-racial, conforme previsto nas legislações constitucionais e infraconstitucionais. O estudo parte da compreensão de que a educação constitui um direito fundamental, social e universal, assegurado por marcos normativos que estabelecem tanto as bases gerais do sistema educacional quanto as especificidades do ensino voltado para populações indígenas e afrodescendentes, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais normas correlatas.

A CRFB/88 consagrou a educação como um direito social fundamental, disposto no artigo 6º, reconhecendo-a como elemento essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No artigo 205, a Carta Magna estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Para Piovesan (2013, p. 155), a educação é um dos principais instrumentos de inclusão social e, como direito social fundamental, encontra-se diretamente vinculada à dignidade da pessoa humana, funcionando como motor de transformação e desenvolvimento. Nessa mesma direção, Paulo Freire (1996, p. 19) ressalta que educar é, acima de tudo, um ato político, uma vez que toda prática educacional reflete valores, visões de mundo e interesses sociais. Logo, assegurar a igualdade no acesso à educação significa também promover cidadania e justiça social.

A trajetória histórica desse direito no Brasil remonta ao período imperial, quando a Constituição de 1824 previa, em seu artigo 179, inciso XXXII, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Contudo, o tratamento da educação nas Constituições subsequentes oscilou entre avanços e retrocessos. A Constituição de 1891, inspirada no modelo norte-americano, tornou o Estado laico e atribuiu aos estados a responsabilidade pela instrução pública. Em 1934, a educação ganhou um título específico na Carta, sinalizando esforços de renovação pedagógica, mas em 1937 houve um retrocesso, ao ser retirada a obrigatoriedade do ensino gratuito, repassando-se parte da responsabilidade às instituições privadas. Já a Constituição de 1946 retomou os princípios da gratuidade e obrigatoriedade, além de estabelecer percentuais mínimos de investimento em educação: 10% para a União e 20% para estados e municípios. Essas mudanças culminaram, em 1988, na consolidação da educação como um dos pilares do Estado Democrático de Direito.

No contexto da diversidade étnico-racial, a CRFB/88 trouxe inovações relevantes, ao assegurar, no §2º do artigo 210, que o ensino fundamental seja

ministrado em língua portuguesa, garantindo às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Grupioni (2006, p. 77) reforça que a escola indígena deve ser um espaço de afirmação da identidade étnica, preservando saberes tradicionais e línguas nativas, o que exige práticas pedagógicas específicas e sensíveis às realidades locais. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 78, também garante a educação bilíngue e intercultural para os povos originários, promovendo programas específicos de ensino e pesquisa. Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, orientando a organização de currículos diferenciados e a formação de professores indígenas, de modo a fortalecer a autonomia e a preservação cultural desses povos.

No que se refere à população afrodescendente, a Lei nº 10.639/2003 representou um marco ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Para Munanga (2003, p. 45), tal medida busca resgatar memórias e identidades historicamente invisibilizadas, representando um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais. A esse movimento somam-se políticas afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que ampliou o acesso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda às universidades públicas, contribuindo para a democratização do ensino superior. Apesar disso, como observa Silva (2015, p. 88), persiste um abismo entre o que a legislação estabelece e a realidade vivenciada por grande parte da população afrodescendente, sobretudo em áreas rurais e periferias urbanas.

Mesmo diante dos avanços legais, a efetivação plena do direito à educação, especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a falta de infraestrutura escolar adequada, a carência de professores qualificados e a descontinuidade das políticas públicas. Paulo Freire (1996) adverte que a escola deve ser um espaço de liberdade, e não de opressão, o que exige respeito às culturas e identidades dos sujeitos nela inseridos. Dessa forma, a implementação de uma educação inclusiva demanda mais do que normas jurídicas: requer compromisso político, social e institucional com a equidade, a diversidade e a promoção da justiça social.

3. METODOLOGIA

A escolha do tema justifica-se pela relevância social, jurídica e educacional de compreender o direito à educação como instrumento de transformação social e de enfrentamento das desigualdades históricas que incidem sobre as populações indígenas e afrodescendentes no Brasil. A proposta do estudo é

analisar a trajetória histórica e normativa desse direito, destacando avanços e desafios nas políticas públicas voltadas à inclusão educacional desses grupos, valorizando suas culturas, línguas e modos de vida.

O trabalho delimita-se à análise histórica, legislativa e normativa do direito à educação no Brasil, com foco na evolução constitucional, nas legislações específicas como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.711/2012 e nas políticas públicas voltadas à educação indígena e afrodescendente. Não abrange levantamentos empíricos de campo, avaliações estatísticas ou comparações internacionais, restringindo-se à análise documental e bibliográfica.

O objetivo geral consiste em analisar a evolução histórica e legislativa do direito à educação no Brasil, com ênfase nos dispositivos voltados à inclusão educacional de povos indígenas e afrodescendentes. Como objetivos específicos, busca-se: investigar o tratamento do direito à educação nas constituições brasileiras; compreender os avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais, sobretudo após a CRFB/88; identificar os dispositivos legais que asseguram o ensino intercultural, bilíngue e comunitário para os povos indígenas e povos originários; avaliar os mecanismos legais de valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar; e apontar os principais desafios para a efetivação da educação étnico-racial no país.

Parte-se da hipótese de que, embora o ordenamento jurídico brasileiro contemple amplamente o direito à educação para todos, com atenção às especificidades indígenas e afrodescendentes, sua efetivação enfrenta obstáculos recorrentes, como a insuficiência de infraestrutura, a carência de professores qualificados e a descontinuidade das políticas públicas.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, conforme propõem Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003). Essa abordagem é adequada para investigar fenômenos sociais complexos, uma vez que privilegia a compreensão dos significados atribuídos aos processos históricos, culturais e normativos relacionados ao direito à educação. O desenvolvimento da pesquisa baseou-se na análise documental e bibliográfica. Foram consultadas fontes primárias dentre elas, constituições brasileiras, leis, decretos, diretrizes curriculares e tratados internacionais, bem como fontes secundárias, incluindo livros, artigos acadêmicos e pareceres oficiais. Entre os documentos de maior relevância, destacam-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.639/2003 e legislações correlatas.

A análise documental seguiu os parâmetros de Cellard (2008), privilegiando a coerência interna das normas, sua evolução histórica e o contexto político-social em que foram elaboradas. O estudo adota ainda uma perspectiva

interdisciplinar, articulando dimensões históricas como a exclusão educacional durante o Império e o período escravocrata, jurídicas, ao tratar dos direitos fundamentais, e culturais, ao valorizar as tradições indígenas e afrodescendentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise histórica e legislativa do direito à educação no Brasil evidencia avanços significativos, mas também revela persistentes desafios quanto à efetivação plena desse direito para todos os grupos sociais, em especial povos indígenas e afrodescendentes. A evolução constitucional demonstra um processo gradual de reconhecimento da educação como direito fundamental. Desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) que a consagra como direito social e instrumento de promoção da igualdade e da dignidade da pessoa humana, observa-se a ampliação progressiva do seu alcance. Esse movimento foi reforçado pela criação de legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Entretanto, a efetividade dessas garantias legais enfrenta obstáculos persistentes. Apesar de a Constituição de 1988 e a LDB assegurarem uma educação bilíngue, intercultural e voltada à valorização das culturas indígenas e afrodescendentes, a realidade ainda é marcada por dificuldades estruturais, como a precariedade das escolas indígenas, a insuficiência na formação docente e a resistência em adequar currículos às especificidades culturais. Soma-se a isso a descontinuidade de políticas públicas decorrente de instabilidades políticas e de cortes orçamentários, fatores que fragilizam a consolidação de avanços.

O processo de endoculturação das comunidades indígenas e afrodescendentes também se vê ameaçado pela imposição de modelos educacionais padronizados, que frequentemente desconsideram a riqueza e diversidade de suas tradições. Embora avanços normativos tenham sido conquistados, a manutenção das práticas culturais tradicionais ainda é tensionada pela globalização, pelo preconceito estrutural e pela ausência de investimentos consistentes em uma educação diferenciada. Nesse cenário, programas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)⁶ representam um

6 O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) foi instituído com a finalidade de fortalecer a formação acadêmica de professores que atuam em escolas indígenas da educação básica. Regulamentado pelo Edital de Convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, o programa incentiva a criação e o desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Interculturais em instituições públicas de ensino superior, tanto federais quanto estaduais. Seu objetivo central é formar docentes qualificados para atender às demandas específicas do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental em comunidades indígenas, garantindo uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que respeite as particularidades linguísticas, culturais e identitárias desses povos.

marco relevante ao promover a formação de professores indígenas respeitando peculiaridades linguísticas e culturais. Contudo, sua abrangência ainda é limitada diante da demanda existente, o que evidencia a necessidade de maior investimento e de políticas públicas estáveis e duradouras.

No que se refere à valorização da cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (Lei nº 10.639/2003) constitui avanço significativo. Entretanto, sua implementação permanece incipiente, muitas vezes restrita a atividades pontuais ou a datas comemorativas, sem integração transversal e sistemática nos conteúdos escolares, o que reduz o potencial transformador da medida.

Dessa forma, constata-se que, embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado no reconhecimento da diversidade étnico-cultural e na proteção do direito à educação, os desafios para a efetivação concreta dessas normas ainda são expressivos. A consolidação de uma educação indígena e afrodescendente emancipatória demanda esforços contínuos de todos os entes federativos, da sociedade civil e das próprias comunidades escolares, a fim de que a educação cumpra plenamente seu papel de instrumento de emancipação, valorização cultural e promoção da igualdade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico e legislativo da educação no Brasil demonstra avanços significativos no reconhecimento do direito à educação como elemento essencial de inclusão social e promoção da igualdade. Entretanto, a análise realizada evidencia que a efetivação desse direito ainda encontra obstáculos expressivos, sobretudo no que se refere à garantia de uma educação diferenciada e de qualidade para povos indígenas e afrodescendentes.

Constatou-se que, apesar dos marcos normativos como a CRFB/88, a LDB e legislações específicas aos estabelecerem diretrizes claras para a construção de uma educação bilíngue, intercultural e inclusiva, a prática educativa permanece aquém dos objetivos previstos. A persistência de desigualdades estruturais, a insuficiência de políticas públicas contínuas, as fragilidades na formação de professores e as resistências culturais ainda limitam a efetivação de um ensino que valorize as especificidades identitárias e culturais desses grupos historicamente marginalizados.

Fica evidente que a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar é condição indispensável para o enfrentamento do preconceito, a consolidação da cidadania e o fortalecimento da democracia. Contudo, para que os avanços legislativos se convertam em resultados concretos, é necessária a conjugação de fatores: vontade política, investimentos adequados, continuidade das políticas educacionais e participação ativa da sociedade civil e das comunidades escolares.

Assim, conclui-se que assegurar o direito à educação de qualidade para pessoas indígenas e afrodescendentes não é apenas uma obrigação jurídica, mas sobretudo um compromisso ético, político e social. Trata-se de uma tarefa coletiva e contínua, fundamental para a construção de uma sociedade efetivamente plural, democrática e igualitária, na qual a educação seja instrumento de emancipação, valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos.

6. REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Encontro reuniu gestores públicos, especialistas e movimentos sociais por agenda de equidade étnico-racial na Educação**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/encontro-reune-gestores-publicos-especialistas-e-movimentos-sociais-por-agenda-de-equidade-etnico-racial-na-educacao/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004** - Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

COSTA, Tiago. Cleópatra. **Toda Matéria**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cleopatra/#:~:text=Filha%20de%20Ptolomeu%20XII%2C%20Cle%C3%B3patra,uma%20guerra%20contra%20o%20irm%C3%A3o>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Acesso em: 20 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, v. 41, n. 136, p. 371-383, 2014. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/atualizacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/educacao-indigena/documentos/artigos-1/educacao-escolar-indigena-no-direito-brasileiro.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Acesso em: 27 mar. 2025.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 02, p. 273-289, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade**. 1ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Maria Aparecida. Educação: uma questão de cor – a trajetória educacional dos negros no Brasil. **Meu Artigo – Brasil Escola**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 2 maio 2025.

TRANSTORNOS ANSIOSOS EM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO

Ester Buzetto Tsuchiya¹

Gabriela Ament Corrêa²

Hugo Macedo Sant'Ana³

Larissa Lopes Camolesi⁴

Larissa Heloisa da Silva⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é compreendida como um período de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizado por diversas transformações biológicas, psicológicas, sociais e familiares. Trata-se de uma fase do desenvolvimento na qual os sujeitos deparam-se com dúvidas e desafios diante das mudanças que experimentam, predispondo-os a alterações psicoafetivas (Johnson; Crosnoe; Elder, 2011; Blakemore; Mills, 2014).

Segundo Papalia e Feldman (2013), qualquer momento de transição e mudança no ciclo de vida oferece oportunidades para avanços, mas também riscos. A adolescência não é diferente. Ela oferece oportunidades para o crescimento em competência cognitiva e social, autonomia, autoestima e intimidade.

A trajetória no Ensino Médio até a sua conclusão, a escolha profissional e a entrada no mundo adulto configuram-se como eventos significativos da adolescência, marcando o processo final dessa etapa. (Thapar; Collishaw; Pine; Thapar, 2012; Valverde, Souza Vitale; Sampaio; Schoen, 2012). Durante a preparação para o vestibular, ou para o mercado de trabalho, o adolescente

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

enfrenta, além das incertezas e inseguranças inerentes à sua condição de desenvolvimento, a cobrança da família, de amigos e da própria sociedade para que ele obtenha a aprovação. Esse contexto contribui para o surgimento da ansiedade, que, em muitos casos, ultrapassa os limites da normalidade e pode prejudicar o desempenho do candidato durante a seleção.

A ansiedade, em níveis normais, é uma resposta natural ao estresse e pode ser benéfica em determinadas situações. No entanto, quando se torna intensa, persistente e desproporcional aos estímulos desencadeadores, pode evoluir para um transtorno, prejudicando o funcionamento cotidiano nos âmbitos pessoal, social, acadêmico e profissional. (Asbahr, 2004, n. p.). Segundo Soares e Martins (2010), trata-se de um fenômeno influenciado por fatores biológicos, sociais e psicológicos, que se manifesta de maneiras distintas em cada indivíduo. Assim, podem ser observadas variações nos sintomas conforme o gênero ou a faixa etária, sendo que, na adolescência, a ansiedade tende a se relacionar ao desenvolvimento de outras psicopatologias na vida adulta, como a depressão e diferentes transtornos ansiosos, o uso de substâncias e desajustamento escolar ou social (Fonseca; Perrin, 2011; Petersen, 2011).

O fim do Ensino Médio representa, para alguns sujeitos, o ingresso no Ensino Superior; no entanto, para outros, esta é apenas uma das diversas possibilidades a se seguir após o fim dessa etapa. Nesse momento, há relevantes mudanças no estilo de vida dos alunos, um importante aumento do excesso de estresse e ansiedade, entre outras psicopatologias importantes (Soares; Martins, 2010). O processo de possível entrada no mundo acadêmico é bastante concorrido, e para alcançar tal realização, que é comumente considerada uma conquista, o aluno necessita realizar uma prova, sendo seu resultado aquilo que define se este ingressará ou não na Universidade.

Na realidade brasileira, muito mais do que a porta de entrada, o vestibular representa a porta de saída, isto é, a não entrada de aproximadamente 90% dos candidatos não aprovados anualmente para o ingresso nas universidades federais (Soares-Lucchiari, 1993). Devido ao nível de competitividade, cobranças externas e pessoais, o estudante pode desenvolver, nesse período, sintomas de ansiedade patológica exemplificados por processos de autopunição, a pseudovalorização de si mesmo e também uma desculpa, perante a família e a própria sociedade quando em momento de fracasso - o jovem acha que o motivo de sua não classificação foi a escolha de um curso muito concorrido (Soares-Lucchiari, 1993); o que pode afetar negativamente seu desempenho.

De acordo com uma pesquisa feita pelas orientadoras Rocha e Fujita (1999) do Colégio Terceiro Milênio de Curitiba em 2001, o medo da reprovação no vestibular é o principal fator para desencadear a ansiedade. Na pesquisa

realizada por estas autoras, a hipótese era de que havia relação entre a ansiedade e a escolha profissional não estar bem definida. O transtorno de ansiedade atinge uma estatística de 260 milhões de pessoas, sendo o Brasil o país que possui o maior número de pessoas acometidas com essa psicopatologia, dados apresentados pela OMS, apontam que cerca de 9,3% da população brasileira é acometida com transtorno de ansiedade e que 86% dos brasileiros apresentam algum tipo de transtorno mental, os mais frequentes são depressão e ansiedade (Brasil, Ministério da Educação, 2022).

Conforme um mapeamento desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna, dois de cada três estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio da rede estadual relatam sintomas de depressão e ansiedade um mapeamento, que contou com a participação de 642 mil alunos no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em 2019. O estudo permitiu analisar a evolução do desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da pandemia. Do grupo avaliado, um em cada três afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si.

As provas dos vestibulares têm determinado a organização do ensino nas escolas no sentido da aprendizagem ser dissociada da real necessidade dos estudantes, enfatizando dicas para melhor responder às questões do vestibular. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2015 houve uma estimativa que uma em cada dez pessoas no mundo, apresenta algum distúrbio de saúde mental, sendo 10% da população mundial, tal porcentagem representa aproximadamente 700 milhões de pessoas (UNA-SUS, 2015).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os transtornos ansiosos estão cada vez mais comuns. Pesquisas apontam que o Brasil é o país mais ansioso no mundo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). “Os transtornos ansiosos constituem um grupo de condições psiquiátricas caracterizadas por medo e ansiedade excessivos e persistentes, acompanhados de perturbações comportamentais associadas”. (American Psychiatric Association, 2013, p. 215), ou seja, o medo é algo natural de sentir com algo novo, enquanto a ansiedade é o medo excessivo, que interfere na rotina e causa algum sofrimento. Os sintomas mais comuns da ansiedade são preocupação excessiva, insônia, medo irracional, tensão muscular, problemas digestivos, medo de eventos sociais, irritabilidade, entre outros. O Manual

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) categoriza diversos tipos de transtornos ansiosos, incluindo o transtorno de ansiedade generalizada (TAG), o transtorno de pânico, a fobia social (ou transtorno de ansiedade social), as fobias específicas, o transtorno de ansiedade de separação e o mutismo seletivo.

“A maneira prática de se diferenciar ansiedade normal de ansiedade patológica é basicamente avaliar se a reação ansiosa é de curta duração, autolimitada e relacionada ao estímulo do momento ou não”. (Castillo *et al.*, 2001, n. p.) A ansiedade é algo natural dos seres humanos, é natural ter medo de algo que não temos conhecimento, mas quando esse medo fica excessivo, atrapalha a rotina, e acaba tendo muitas preocupações pode acontecer de tornar uma ansiedade patológica.

Os adolescentes do ensino médio têm a tendência maior a ter a ansiedade, pois eles sofrem com muitas pressões nesta fase como, por exemplo, o Enem, vestibulares, a entrada para faculdade, ou a entrada para o mercado de trabalho, entre outras. E também passam por muitas mudanças, já que eles estão deixando de serem crianças a passar para tornarem-se adultos, assim assumindo mais responsabilidades, e tendo mais preocupação com o futuro. Então, os estudantes estão cada vez mais ansiosos, por causa da pressão que eles sofrem durante esse período.

A adolescência por ser um período de grandes mudanças, tanto fisicamente, biologicamente e socialmente, assim tendo a tendência ter ansiedade, porém outros fatores como socioambientais, falta de estrutura familiar, socioeconômicos, bullying, vulnerabilidade social entre outros. (Sampaio, 2024, n. p.).

E está cada vez mais presente nas emoções dos alunos de ensino médio a ansiedade patológica, pois a ansiedade é algo natural dos seres humanos, mas com a pressão que passam nesta fase, as mudanças tanto físicas e emocionais e novas pressões fazem que a ansiedade se torne patológica.

Portanto, constatou-se que a ansiedade é um sentimento frequente que faz parte das emoções sentidas pelos jovens. É notório que a pressão psicológica, a sobrecarga de atividades escolares e outros fatores como, a pressão familiar com relação à escolha profissional do estudante, ou ainda, a sua própria indecisão com o futuro, a insatisfação, dificuldade para estabelecer a própria identidade, contribuem para que os jovens estudantes de ensino médio sejam vulneráveis ao transtorno de ansiedade. (Rocha *et al.*, 2022, p. 154).

“A ansiedade pode manifestar-se de diversas formas. O medo de avaliações e a pressão social, impactando tanto o rendimento acadêmico quanto o desenvolvimento emocional dos alunos” (Silva *et al.*, 2024, p. 20). Os sintomas

que os adolescentes que podem indicar que tenham ansiedade no ambiente escolar são dificuldade em prestar atenção, memorizar informações e seguir instruções, dificuldade em interagir com colegas, professores, ausência da escola sem motivo aparente, redução nas notas e dificuldades em acompanhar o conteúdo, perda de interesse em aprender e em participar das atividades escolares entre outros.

A intensificação da ansiedade no contexto escolar é uma realidade que vem impactando a vida de muitos alunos. Os sintomas dessa condição repercutem negativamente nas funções cognitivas (com prejuízos de atenção e de memória), na qualidade do sono, na auto-estima e nas relações sociais. (Caldas *et al.*, 2023, n. p.).

Os estudantes do ensino médio possuem a maior taxa de TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada), e em sua maioria são do gênero Feminino. “A prevalência de sintomatologia de TAG entre os estudantes foi alta (41,4%), quando comparada com outros estudos com outras populações. Esta pesquisa identificou que o sexo feminino apresentou maior prevalência de sintomatologia de TAG” (Schönhofen, 2020).

Os estudantes ainda apontaram alguns fatores associados ao ambiente escolar que podem favorecer um possível surgimento ou agravamento de uma situação de ansiedade, tais como: adaptação ao ambiente escolar; a vergonha ou o medo de ser julgado pelos colegas e professores; a cobrança pelo bom desempenho escolar; a quantidade de componentes curriculares dos cursos técnicos integrados; a exigência do corpo docente; o Enem e os planejamentos para a vida adulta, além disso, as questões sociais, as cobranças familiares e os padrões impostos pelas redes sociais também foram relacionados. (Dutra, 2022, p. 81).

A preocupação com as provas da escola, Enem e vestibulares pode agravar ainda mais a ansiedade entre os adolescentes, e com aumento dela, ter dificuldades de aprendizagem, ocasionando baixo rendimento escolar, criando um ciclo vicioso que dificulta ainda mais o sucesso acadêmico. A carência de psicólogos nas escolas pode agravar os sintomas da ansiedade, já que a lei 13.935/2019 assegura que todas as escolas públicas tenham pelo menos um psicólogo.

Grande parte dos alunos que estudam para vestibulares e ENEM sofre com o surgimento ou agravamento de algum transtorno, mostrando o quanto importante é a presença de profissionais em escolas que possam ajudá-los a enfrentar os medos e dificuldades que expressam (Oliveira *et al.*, 2023, n. p.).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório. Buscou-se compreender os transtornos ansiosos em adolescentes do ensino médio, analisando o contexto escolar e as pressões relacionadas ao processo de transição para a vida adulta, a partir de revisão da literatura científica e análise interpretativa dos dados coletados nesse universo.

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Gil (1999), pesquisas descritivas têm como finalidade principal caracterizar determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Nesse contexto, este trabalho visa descrever as principais características dos transtornos ansiosos em adolescentes do ensino médio, abordando os fatores de risco e consequências associados ao ambiente escolar e às pressões da adolescência. Entre as principais características da pesquisa descritiva, destaca-se a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Conforme Selltiz *et al.* (1965), a pesquisa descritiva busca detalhar fenômenos ou situações, permitindo identificar características de indivíduos, grupos ou contextos e suas relações com os eventos observados. Segundo Castro (1976, p. 66), “quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas”.

Simultaneamente, a pesquisa desenvolvida apresenta caráter exploratório. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, objetivando a formulação de problemas mais precisos. Esse tipo de pesquisa, como salienta o autor, é flexível em seu planejamento e busca proporcionar uma visão geral sobre determinado fato ou fenômeno. Malhotra (2001) destaca que a abordagem exploratória é utilizada especialmente quando é necessário delimitar melhor o problema estudado e quando se privilegia um processo de pesquisa flexível e não estruturado.

3.2 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica deste estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, realizada por meio da análise de artigos científicos, livros, publicações de órgãos oficiais e relatórios de pesquisas anteriores sobre os temas: transtornos ansiosos, adolescência, contexto escolar, saúde mental e fatores associados ao ensino médio. A seleção dos materiais foi criteriosa, priorizando,

sempre que possível, estudos publicados nas duas últimas décadas e fontes de referência reconhecida nas áreas de saúde, psicologia e educação.

As principais bases de dados utilizadas para levantamento dos materiais foram SciELO, PubMed e Portal CAPES, além de documentos de organismos como Organização Mundial da Saúde (OMS) e Ministério da Educação (MEC). As buscas utilizaram termos como “transtornos ansiosos”, “adolescentes”, “ensino médio”, “pressão escolar” e “saúde mental em jovens”.

3.3 Universo e amostragem

Embora o presente estudo seja caracterizado como pesquisa bibliográfica e, portanto, não utilize amostragem da população em campo, toda a análise e interpretação está fundamentada em evidências científicas e dados estatísticos referentes a adolescentes matriculados no ensino médio, especialmente no contexto brasileiro, com faixas etárias predominantes entre 15 e 18 anos.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, por meio de leitura crítica e interpretativa dos textos selecionados, identificando recorrências, convergências e divergências nas informações e argumentos apresentados pela literatura. Após identificação dos dados pertinentes, estes foram organizados em categorias temáticas que embasaram a discussão e a elaboração dos capítulos do trabalho.

3.5 Limitações da pesquisa

Ressalta-se que esta pesquisa possui caráter teórico e bibliográfico, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras populações ou realidades específicas, e está condicionada aos materiais publicados e disponíveis até o momento em língua portuguesa e inglesa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos estudos apresentados, observa-se que os transtornos ansiosos em adolescentes do ensino médio ultrapassam a dimensão clínica e se consolidam como uma relevante questão psicossocial no contexto escolar. Esse ambiente, que deveria favorecer o crescimento intelectual e pessoal, muitas vezes torna-se um espaço de intensa cobrança e insegurança, contribuindo para o agravamento de sintomas ansiosos entre os estudantes.

Segundo Papalia e Feldman (2013), essa fase da vida é marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais, o que, por si só, já predispõe os

adolescentes a vivenciarem episódios de ansiedade. Quando somadas às pressões por desempenho acadêmico, escolhas profissionais e aprovação em vestibulares, essas transformações tornam-se gatilhos significativos para o desenvolvimento de transtornos mentais.

Como evidenciado pelos dados da Organização Mundial da Saúde (2022), o Brasil possui uma das maiores taxas de transtornos de ansiedade no mundo, e adolescentes representam uma parcela preocupante desse cenário. A pesquisa realizada no SARESP (2019) indicou que muitos estudantes do ensino médio sofrem com sintomas como dificuldade de concentração, perda de sono, esgotamento emocional e baixa autoestima, todos associados à ansiedade patológica.

Apesar da existência de legislações como a Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos nas escolas públicas, muitos estudantes continuam sem acesso a esse suporte. Essa lacuna fragiliza o acolhimento psicológico e dificulta a prevenção de quadros mais graves. Como destacam Soares e Martins (2010), a ausência de apoio institucional pode intensificar o sofrimento psíquico, sobretudo em períodos de alta exigência, como o fim do ensino médio.

Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho busca refletir, com base na literatura científica, sobre os impactos da ansiedade entre os adolescentes e a necessidade de políticas públicas e ações escolares voltadas para a promoção da saúde mental e emocional, reconhecendo a escola não apenas como espaço de formação intelectual, mas também como ambiente que deve acolher e proteger o sujeito em sua totalidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de investigar a frequência dos sintomas ansiosos entre os estudantes de ensino médio, o porquê de eles serem mais vulneráveis e uma possível conexão entre esses sintomas que podem impactar no desempenho acadêmico. A seguir, apresentamos os principais achados da literatura científica sobre a temática.

Neste estudo de quantitativa descritiva investiga circunstância da ansiedade entre os jovens estudantes do ensino médio, na análise conduzida por Silva et al 2024, com 64 estudantes com idade entre 14 a 18 anos com os alunos da escola Etec Sylvio de Mattos Carvalho. A coleta dos dados foi realizada um questionário foi elaborado utilizando a plataforma Google Forms do qual continha 11 questões sobre dados sociodemográficos e sintomas de ansiedade, analisou que 93,80% já sentiu sintomas de ansiedade, como nervosismo, inquietação ou preocupação excessiva, e também 54,70% não procurou ajuda de um profissional para tratar a ansiedade, e 54,70% as vezes sente ansioso perante

as atividades escolares como apresentações e provas, e que 60,90% já percebeu algum impacto em seu estudo ou no seu dia-a-dia, e 84,40% não faz uso de medicações para tratamento da ansiedade, e 65,60% acha que a escola não tem recurso suficiente para lidar com a ansiedade dos alunos e por ultimo 70,00% acham que os psicólogos seriam útil para lidar com a ansiedade dos alunos.

Em outro estudo observacional do tipo transversal respondido por 137 alunos conduzido por Schönhofen *et al.* (2020) feito em um curso pré-vestibular privado do sul do Brasil, mostrou que o subgrupo com maior predominância de sintomas de TAG (transtorno de ansiedade generalizado) mostrou maior pontuação de ansiedade é relacionado com a prova de vestibular é de 87,5%. E maiores pontuações de estresse percebido pelas provas de vestibulares são de 68,2%.

Com as análises acima podemos perceber que a maioria dos alunos que responderam a pesquisa tem uma possível ansiedade, que não foi tratada, pois a maioria não usa medicamento para tratar e nem procurou ajuda de um profissional para tratar-la, e eles acham que a escola não tem recuso para ajudar a resolver esta situação, e que a escola tivesse pelo menos um psicólogo na escola poderia ajudar na ansiedade deles. E que as pessoas que tem TAG com as provas de vestibulares pode piorar a sua ansiedade.

6. REFERÊNCIAS

ASBAHR, Fernando R. Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e terapêuticos atuais. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 25-34, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/pqwnF9Bd83TVpKVYWNDwY4C/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ASSOCIATION, American P. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR: Texto Revisado**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2023. *E-book*. p.vii. ISBN 9786558820949. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786558820949/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

AVILA, D.; TAVARES, Geruza. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 105-116, 2003.

BRASIL, **Constituição da república Federativa do Brasil, 2019**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

CASTILLO, Ana Regina GL *et al.* Transtornos de ansiedade. Revista: **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 20-23, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CALDAS, Fernanda Beatriz *et al.* Ansiedade na escola - relato de experiência em escolas públicas do litoral Sul Potiguar. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 12, p. 7-13, out. 2023. ISSN 2525-5347. Disponível em: <https://repositorioinstitucional.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/3116>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CHAVES, Francisca Thalia Uchoa. **Ansiedade em alunos do ensino médio e em fase vestibular**: uma revisão integrativa de literatura. 2022.

DE OLIVEIRA, Stéfanny Dias *et al.* **Dificuldades e Pressões Psicológicas Sofridas Por Vestibulandos**: Uma Pesquisa Realizada Em Escolas Do Ensino Médio 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6581a56c56a4c_19122023111508.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

DUTRA, Weysla Paula De Souza Lopes. **Ansiedade entre Adolescentes**: uma proposta de intervenção educacional. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/57>. Acesso em: 19 abr. 2025.

Em mapeamento, 70% dos estudantes avaliados relatam sintomas de depressão e ansiedade. Site do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 01/04/2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/em-mapeamento-70-dos-estudantes-avaliados-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em: 22/04/2025.

FERREIRA DE OLIVEIRA, Maxwell. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. 2011.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano** 12a Ed. 2013. p. 320-352.

ROCHA, Joel Bruno Angelo; ARAGÃO, Zuylla Margaryda Ximenes; MARQUES, Antônio Jonh Lennon da Costa; CARVALHO, Socorro Taynara Araújo; ROCHA, André Sousa; CAVALCANTE, Ana Karine Sousa. Ansiedade em Estudantes do Ensino Médio: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Id on Line Rev. Psic.**, Maio/2022, vol.16, n.60, p. 141-158, Disponível em: 3418-Texto do Artigo-9159-13529-10-20220503.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

RODRIGUES, Daniel Guzinski; PELISOLI, Cátula. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 35, p. 171-177, 2008.

SAMPAIO, Maciane Goulart Camêlo. TRANSTORNO DE ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA: POSSÍVEIS CAUSAS. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 47, n. 41, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/16061>. Acesso em: 20 abr 2025.

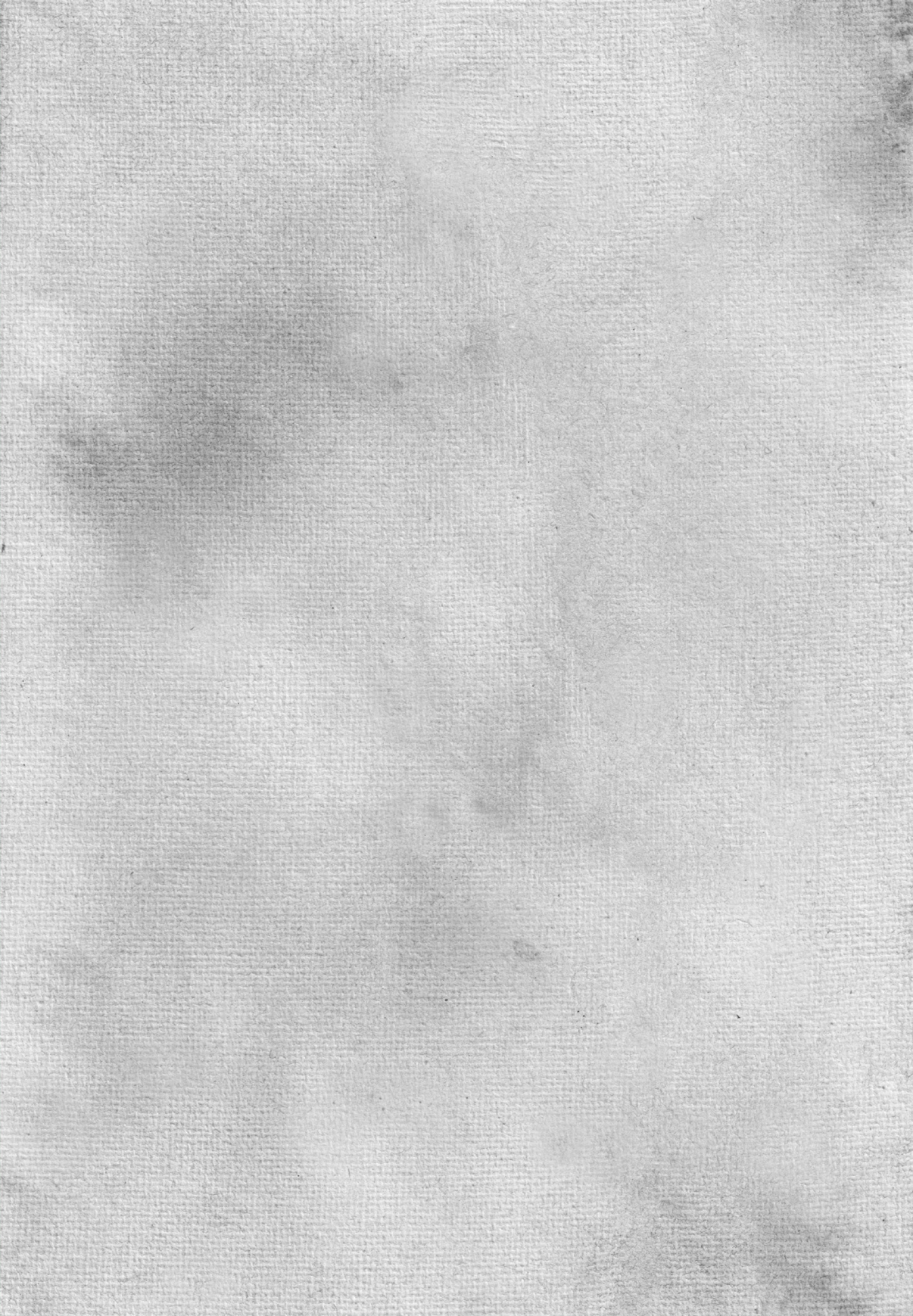
SCHÖNHOFEN, Frederico de Lima *et al.* Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 69, p. 179-186, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/7hsVqqtfxhcXZnhvNQ6LBJq/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Andreia Bento *et al.* **Análise situacional da ansiedade entre jovens estudantes:** um estudo em uma escola de ensino médio. Escola Técnica Estadual Sylvio de Mattos Carvalho, Matão, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/31465>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, Thiala Alves da Costa. **A ansiedade em estudantes universitários: uma revisão bibliográfica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, 2019. Disponível em: <https://www.unileao.edu.br/repositoriobibli/tcc/THIALA%20ALVES%20DA%20COSTA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 57-62, 2010.

VITAL, Ana Maria Pereira; FERREIRA, Janice Galvão; ALVES, Maria Kayllany Simpício; ALMEIDA, Raniere de Carvalho; MACHADO, Ricardo de Macedo. A ansiedade entre jovens estudantes: uma análise situacional em escola de Ensino Médio no interior cearense. Revista: **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 1, 16 de janeiro de 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raniere-Almeida-2/publication/377438678_A_ansiedade_entre_jovens_estudantes_uma_analise_situacional_em_escola_de_Ensino_Medio_no_interior_cearense/links/65a6f7be5582153a682be437/A-ansiedade-entre-jovens-estudantes-uma-analise-situacional-em-escola-de-Ensino-Medio-no-interior-cearense.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.



PROIBIÇÃO DOS CELULARES NAS ESCOLAS: DO CONTROLE TEMPORÁRIO À INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA

João Marcos Souza de Oliveira¹

Lillian Ponchio e Silva Marchi²

Carlos Eduardo da Silva³

1. INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras presenciaram no ano de 2025 a promulgação de uma nova legislação com o objetivo de restringir o uso de telefones celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis por alunos nas instituições de ensino de educação básica, tanto públicas quanto privadas. A Lei nº 15.100/2025 estabelece a proibição durante o horário escolar, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, inclusive nos momentos de recreio e intervalos. A celeridade na aprovação e implementação desta lei, denota uma preocupação significativa em relação ao impacto do uso desses dispositivos no ambiente de aprendizagem. As justificativas para a promulgação dessa lei são várias e refletem um debate amplo sobre o papel da tecnologia na educação. Entre os principais motivos apontados, destaca-se a preocupação com a distração e a consequente perda de atenção dos alunos durante as aulas, causada pela constante chegada de notificações e pelo acesso a conteúdo não relacionados a aula.

Além disso, a legislação visa mitigar o prejuízo à interação social entre os estudantes, uma vez que o uso excessivo de celulares durante os intervalos pode impedir a comunicação e o desenvolvimento de laços sociais com colegas e professores. A medida também se alinha a uma tendência global de reduzir a exposição de crianças e adolescentes a fatores que podem aumentar a ansiedade e diminuir o foco e o aprendizado. Outras motivações importantes incluem a prevenção do *cyberbullying* e do acesso a conteúdos on-line considerados inadequados para a faixa etária dos estudantes, bem como a proteção da saúde

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

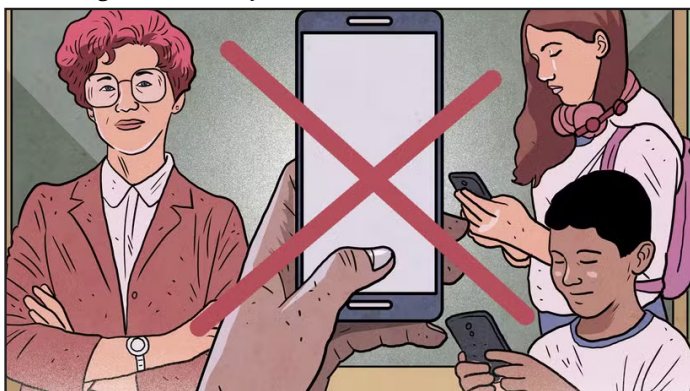
2 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

3 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

mental dos alunos, oferecendo informações sobre os riscos do uso imoderado de celulares e promovendo treinamentos para a detecção e prevenção de sofrimento mental. O Ministério da Educação (MEC) declarou que o objetivo primordial da lei é a melhoria do aprendizado dos alunos, seguindo o exemplo de algumas redes estaduais e se baseando em estudos internacionais.

Diante deste panorama, o presente estudo propõe uma análise crítica da recente proibição, questionando se esta medida deve ser interpretada como uma solução definitiva para os desafios enfrentados no ambiente escolar em relação ao uso de celulares. Argumenta-se que, embora a proibição possa representar uma estratégia inicial importante para o restabelecimento do controle e da ordem nas salas de aula, ela não deve ser encarada como um fim em si mesma. Em vez disso, defende-se a perspectiva de que a proibição deve ser um passo inicial para a criação de um ambiente propício ao aprendizado, que, em um momento posterior, possa evoluir para a liberação controlada e pedagógica do uso de celulares. A justificativa central para esta visão reside no entendimento de que a escola, como espaço privilegiado de formação, tem o papel crucial de educar os alunos para o uso responsável da tecnologia, preparando-os para uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Figura 1 - Proibição do uso de celulares nas escolas.⁴



Fonte: Marchetti (2025, on-line).

- 4 PraTodosVerem: Essa ilustração, com estilo de história em quadrinhos, apresenta uma cena de sala de aula focada na proibição de celulares. Em primeiro plano e no centro, uma mão de cor morena escura segura um smartphone com a tela em branco, sobre o qual se destaca um grande “X” vermelho, símbolo de veto ou interdição. Ao fundo, no ambiente escolar, a professora com cabelo rosa encaracolado, óculos e um paletó salmão, está de braços cruzados e demonstra uma postura séria e resoluta. Flanqueando-a à direita, dois estudantes reagem de maneiras opostas ao celular: uma adolescente com fones de ouvido chora, com uma lágrima visível no rosto, enquanto olha seu próprio aparelho, expressando frustração ou tristeza; logo abaixo, um menino sorri enquanto também interage com seu telefone. A imagem utiliza o contraste entre a autoridade da professora e o impacto emocional e a atração que o dispositivo exerce sobre os alunos.

Os objetivos deste estudo são, portanto, analisar os impactos iniciais da proibição e seu papel no retorno do controle da sala de aula; destacar a fundamental importância da educação para o uso consciente e seguro da tecnologia, incluindo o desenvolvimento do letramento digital; examinar experiências nacionais e internacionais de integração bem-sucedida do celular como ferramenta pedagógica; apresentar argumentos pedagógicos que sustentam a liberação controlada dos celulares no ambiente escolar; e discutir as perspectivas futuras e possíveis cenários para a revisão da atual legislação, buscando um equilíbrio entre o controle necessário e a indispensável integração tecnológica na educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras impressões sobre os efeitos da proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras revelam que o cenário é complexo, com relatos tanto de benefícios imediatos quanto de novos desafios.

A análise de artigos de opinião e notícias sobre o tema sugere que, em muitas instituições, a medida foi recebida positivamente, especialmente no que concerne ao restabelecimento da ordem e da atenção em sala de aula. Especialistas e professores relataram uma diminuição significativa no uso indevido dos aparelhos, que anteriormente causava transtornos como alunos filmando professores e colegas, acessando redes sociais em momentos inadequados e, de maneira geral, prejudicando o aprendizado. Em algumas escolas observou-se uma rápida adaptação dos alunos às novas regras, com professores notando mais prazer em lecionar sem a constante distração dos celulares. Ademais, relatos indicam que os alunos passaram a interagir mais durante os intervalos, recuperando brincadeiras antigas, o que sugere um impacto positivo na interação social.

Contudo, o debate sobre a proibição também revela perdas pedagógicas potenciais e desafios significativos. Embora a medida possa contribuir para um ambiente mais focado, alguns educadores argumentam que a proibição total impede o uso de ferramentas que, se bem aplicadas, poderiam enriquecer o processo de ensino.

Em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. O letramento digital vai além da simples habilidade de usar ferramentas digitais; ele representa a capacidade de compreender, analisar criticamente, comunicar-se efetivamente e aplicar habilidades digitais em diversos contextos. Abrange as práticas de leitura, escrita e interpretação crítica de conteúdos publicados em ambientes digitais, preparando os estudantes para lidar com as linguagens midiáticas de modo responsável e crítico, e para

identificar e combater as informações falsas que se disseminam rapidamente on-line.

A pandemia de COVID-19 acelerou a necessidade de integrar o letramento digital na educação, evidenciando a importância de dominar ferramentas online, colaboração digital e avaliação à distância.

Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade fundamental de desenvolver competências e habilidades como pensamento crítico, pesquisa eficaz na internet, avaliação de fontes de informação, comportamento ético e responsável nas redes sociais, resolução de problemas com ferramentas digitais e criação de conteúdo digital.

Para além da proibição, torna-se imperativo educar as crianças e suas famílias para um uso consciente e seguro da internet. O Ministério da Educação (MEC) oferece estratégias e orientações para o uso pedagógico e responsável de tecnologias nas escolas, visando enriquecer o ensino e ampliar o acesso à educação. As principais diretrizes incluem o planejamento consciente e direcionado das atividades, a utilização da tecnologia como meio e não como fim, a promoção da reflexão crítica sobre o uso de tecnologias e a contextualização das estratégias de integração tecnológica.

A necessidade de preparar os alunos para a sociedade digital é inegável. Em um mundo onde a comunicação, o trabalho e o lazer são cada vez mais mediados por tecnologias digitais, a escola não pode se furtar ao papel de formar cidadãos digitalmente competentes.

Uma proibição permanente do uso de celulares, embora possa trazer benefícios imediatos em termos de controle da sala de aula, pode, a longo prazo, deixar os alunos despreparados para os desafios e oportunidades do mundo digital.

Desse modo, é essencial que a escola promova o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos utilizar a tecnologia de forma ética, crítica e produtiva, preparando-os para o ensino superior, para o mercado de trabalho e para a vida social e digital.

Apesar da recente proibição, existem experiências notáveis, tanto no Brasil quanto em outros países, que demonstram o potencial do celular como ferramenta pedagógica quando utilizado de forma planejada e intencional.

Para a educadora Débora Garofalo, em entrevista à BBC News Brasil, para além da proibição, é preciso educar as crianças e suas famílias para um uso consciente da tecnologia, o que traz ainda mais responsabilidades às escolas. Garofalo foi a primeira brasileira a chegar ao top 10 do *Global Teacher Prize* em 2019, prêmio internacional para professores considerado o “Nobel da educação”. “A proibição é uma medida inicial pra gente poder retomar o controle da sala de

aula. Ela é um caminho, mas não pode ser um fim”. O MEC também publicou orientações sobre o uso educacional de celulares, reconhecendo que a tecnologia pode ser uma aliada valiosa quando utilizada de forma intencional e planejada, especialmente em contextos de desigualdade.

A doutora em Educação Maria da Graça Moreira da Silva, trouxe sugestões para o uso pedagógico do celular, como incentivar a participação ativa dos estudantes na criação de podcasts, blogs e vídeos, sugerir pesquisas e a criação de soluções para problemas reais, investir no pensamento computacional e manter a turma atualizada sobre tecnologias emergentes.

Em âmbito internacional, diversas iniciativas comprovam o valor da integração de dispositivos móveis na educação. Um estudo sobre a integração de celulares em uma turma de inglês como língua estrangeira em uma escola chinesa revelou atitudes positivas dos alunos, prontidão tecnológica e percepção de aprendizado eficaz. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou uma série de estudos de caso sobre as melhores práticas em aprendizagem móvel, incluindo iniciativas bem-sucedidas no Uruguai, Coreia do Sul, Espanha, Croácia, China e Brasil, que visam criar ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos por meio da tecnologia móvel.

As estratégias e metodologias para a utilização eficaz de dispositivos móveis no aprendizado são variadas. Incentivar a participação ativa dos estudantes por meio da criação de conteúdo digital, sugerir pesquisas e a criação de soluções para problemas, investir no pensamento computacional e explorar tecnologias emergentes são algumas abordagens. O MEC recomenda que os professores definam os objetivos de aprendizagem e selecionem ferramentas e estratégias que contribuam para o desenvolvimento das competências dos estudantes, utilizando a tecnologia como meio e não como fim, e promovendo a reflexão crítica sobre seu uso. Sugestões pedagógicas incluem promover pesquisas em grupo, criar um código de conduta para o uso dos aparelhos e incentivar a criação de aplicativos educacionais.

A implementação do uso pedagógico de celulares, no entanto, não está isenta de desafios. A distração dos alunos, a dificuldade em gerenciar o uso dos aparelhos, os conflitos e o aumento do tempo de tela são algumas preocupações. Para mitigar esses desafios, algumas soluções têm sido propostas, como o desenvolvimento de políticas claras e equilibradas sobre o uso de celulares, o treinamento contínuo de professores, o envolvimento dos alunos na criação dessas políticas e a integração consciente e crítica das tecnologias no ambiente educacional. A implementação de “zonas livres de tecnologia” em determinados momentos ou locais da escola e a educação para a cidadania digital também são estratégias importantes. Algumas escolas optam por ambientes “amigáveis aos

telefones” onde os dispositivos são permitidos durante atividades específicas, como projetos de pesquisa ou trabalhos em grupo.

Sob condições controladas e com diretrizes pedagógicas claras, o celular pode se tornar um valioso recurso de aprendizagem e pesquisa no ambiente escolar. Ele oferece acesso imediato a uma vasta quantidade de informações, ferramentas de pesquisa online, aplicativos educacionais e plataformas de e-learning que podem enriquecer o currículo e proporcionar experiências de aprendizado personalizadas. A possibilidade de realizar pesquisas rápidas, acessar dicionários online, tradutores e outras ferramentas de apoio pode facilitar a compreensão de conteúdos complexos e estimular a autonomia dos alunos na busca por conhecimento.

Ademais, o uso controlado de celulares na escola contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o século XXI. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de Dispositivos Digitais, incluindo celulares, em espaços escolares, com o objetivo de promover o uso pedagógico e intencional da tecnologia para potencializar o ensino e a aprendizagem, com foco no desenvolvimento de habilidades digitais e midiáticas. A Resolução do CNE autoriza o uso de dispositivos digitais por estudantes para fins pedagógicos, sob a mediação de profissionais da educação e com orientações específicas para cada etapa de ensino. Ao permitir que os alunos utilizem seus próprios dispositivos em atividades educacionais supervisionadas, a escola oferece um contexto prático e relevante para o desenvolvimento da alfabetização digital, da capacidade de pesquisar e avaliar informações online, do pensamento crítico em relação ao conteúdo digital e do comportamento ético e responsável no ambiente virtual.

A integração da tecnologia, incluindo o uso estratégico de celulares, ao cotidiano escolar é fundamental como preparação para o futuro. Em uma sociedade onde a tecnologia está cada vez mais presente em todas as esferas da vida, a escola tem o papel de familiarizar os alunos com essas ferramentas de maneira estruturada e educativa. Ao invés de simplesmente proibir, a escola pode ensinar os alunos a utilizar a tecnologia de forma produtiva e responsável, preparando-os para os desafios e oportunidades do ensino superior e do mercado de trabalho, onde as habilidades digitais são cada vez mais valorizadas.

A promulgação da lei que proíbe o uso de celulares nas escolas brasileiras gerou um intenso debate entre educadores, especialistas, pais e alunos. As discussões sobre a possível flexibilização da lei já estão em curso, com diferentes perspectivas sendo apresentadas. Enquanto alguns defendem a manutenção da proibição como forma de garantir um ambiente de aprendizado mais focado

e saudável, outros argumentam que é necessário encontrar um equilíbrio que permita o uso pedagógico dos dispositivos, reconhecendo seu potencial educativo e a importância de preparar os alunos para a era digital. Especialistas da Faculdade de Educação da Unicamp propõem um equilíbrio entre tecnologia e aprendizado, defendendo que a regulamentação do uso de celulares é uma tentativa de equilibrar a convivência social e o aprendizado, evitando tanto o proibicionismo extremo quanto o permissivíssimo irrestrito.

É possível se observar alguns cenários para a revisão da legislação. Um deles seria a permissão do uso controlado de celulares para fins pedagógicos específicos, definidos pelos professores e pela escola. Essa abordagem poderia envolver a utilização de aplicativos e plataformas educacionais em atividades previamente planejadas. Outro cenário seria a criação de diretrizes mais detalhadas que permitam o uso de celulares em determinadas situações, como em projetos de pesquisa, atividades colaborativas ou para fins de acessibilidade, saúde e segurança, conforme já previsto na lei, mas com maior clareza e orientação para as escolas. A resolução do CNE pode ser um indicativo de um movimento em direção a uma maior flexibilização e ao reconhecimento do papel da tecnologia na educação.

A busca por um equilíbrio entre o controle necessário e a indispensável integração tecnológica na educação é o desafio central para o futuro da legislação sobre o uso de celulares nas escolas. É fundamental encontrar um modelo que minimize as distrações e os potenciais efeitos negativos do uso excessivo de tecnologia, ao mesmo tempo em que aproveita as oportunidades pedagógicas que os dispositivos móveis podem oferecer. Isso requer um planejamento cuidadoso, formação adequada para os professores, o estabelecimento de regras claras e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre os benefícios e os riscos do uso da tecnologia no ambiente educacional. A prioridade deve ser sempre o aprendizado, a proteção e o desenvolvimento integral dos alunos, utilizando a tecnologia como uma ferramenta a serviço desse objetivo.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa se valeu do método dedutivo, partindo de referenciais teóricos e legais gerais sobre o direito educacional, como os princípios constitucionais e as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para então analisar e interpretar especificamente a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, e suas implicações no contexto educacional.

A consulta documental constituiu uma etapa fundamental da pesquisa, abrangendo a análise de artigos científicos, que proporcionaram o embasamento teórico e a discussão de diferentes perspectivas. A análise de notícias permitiu

contextualizar a discussão e identificar as demandas e debates contemporâneos relacionados à nova legislação. Diretamente a pesquisa se concentrou na análise aprofundada da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, buscando identificar seus objetivos, alcance e possíveis impactos no sistema educacional. A interpretação da lei considerou os princípios hermenêuticos, visando compreender seu significado e suas implicações práticas na educação básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras foi uma medida implementada em resposta a preocupações legítimas sobre a distração, a interação social e o bem-estar dos estudantes. Embora a proibição possa ter um impacto positivo imediato no restabelecimento da ordem e da atenção nas salas de aula, ela não deve ser considerada uma solução permanente.

A escola, como ambiente de aprendizagem, tem a responsabilidade de educar os alunos para o uso responsável da tecnologia, preparando-os para uma sociedade digital.

Portanto, defende-se a necessidade de uma futura liberação controlada e educacional do uso de celulares nas escolas. Essa abordagem deve ser baseada em estratégias pedagógicas claras, que integrem os dispositivos móveis de forma intencional e planejada para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver habilidades digitais essenciais para o século XXI. A experiência de outras escolas e países demonstra que com o planejamento adequado e formação dos professores, o celular pode ser um valioso aliado na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a medida de proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras, embora compreensível diante das preocupações com a distração e o bem-estar dos estudantes, revela-se uma solução de caráter paliativo e com potencial limitado para preparar os alunos para a realidade de uma sociedade cada vez mais digital. A escola, enquanto espaço formativo integral, possui o papel crucial de educar para o uso consciente e produtivo das tecnologias, e não apenas de restringi-las.

Nesse sentido, a defesa por uma futura liberação controlada e educacional dos dispositivos móveis nas instituições de ensino emerge como um caminho promissor. Tal abordagem, contudo, demanda a implementação de estratégias pedagógicas bem definidas, que incorporem os celulares de maneira intencional e planejada, visando o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI.

As experiências bem-sucedidas em outros contextos educacionais reforçam o potencial dos dispositivos móveis como ferramentas pedagógicas valiosas, desde que haja planejamento e formação docente adequados.

Diante do exposto, torna-se imperativa a realização de futuras investigações que avaliem o impacto a longo prazo da proibição vigente, a eficácia de diferentes modelos de integração tecnológica e a identificação de melhores práticas em educação digital e midiática. A implementação de projetos piloto, com o uso supervisionado de celulares em atividades pedagógicas específicas e a subsequente avaliação rigorosa de seus resultados, surge como uma estratégia fundamental para fundamentar futuras políticas educacionais. Investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para o uso eficaz e consciente da tecnologia, e desenvolver diretrizes claras e recursos de apoio para as escolas e a comunidade escolar são passos cruciais para o sucesso dessa transição.

Em última análise, a busca por um equilíbrio entre o controle e a integração tecnológica representa o cerne do desafio. Somente assim a educação brasileira poderá garantir que seus alunos não apenas estejam protegidos dos potenciais malefícios do uso inadequado de celulares, mas também estejam plenamente preparados para navegar, participar e contribuir ativamente para as oportunidades e os desafios do futuro digital.

6. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Restrição do uso do celular em escolas divide opinião de educadores. **Rádio Agência Nacional**, Brasília, DF, 20 jan. 2025. Podcast. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2025-01/restricao-do-uso-do-celular-em-escolas-divide-opinio-de-educadores>. Acesso em: 2 abr. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. Proibição de celular na escola é bem-vinda, mas não é suficiente. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-02/proibicao-de-celular-na-escola-e-bem-vinda-mas-nao-e-suficiente>. Acesso em: 2 abr. 2025.

AGÊNCIA GOV. **CNE publica diretrizes para educação digital e uso de celular**. Brasília, DF, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202503/cne-publica-diretrizes-para-educacao-digital-e-uso-de-celular>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ÁRVORE EDUCAÇÃO. Letramento digital: o que é, importância e como desenvolver. **Blog Árvore**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/letramento-digital>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BBC NEWS BRASIL. Celular nas escolas: não adianta escola proibir celular e os pais continuarem deixando usar 5 horas seguidas em casa. **BBC News Brasil**, 27 jan. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c6266ggw22eo>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2025. Seção 1, p. 24-26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Proíbe o uso de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis por alunos nas escolas públicas e particulares da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo**. Brasília, DF, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC orienta como garantir uso pedagógico do celular na escola**. Brasília, DF, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-orienta-como-garantir-uso-pedagogico-do-celular-na-escola>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CNN BRASIL. Proibição do celular na escola é para melhorar a aprendizagem, diz MEC. **CNN Brasil**, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/proibicao-do-celular-na-escola-e-para-melhorar-a-aprendizagem-diz-mec/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CNN BRASIL. Proibir celulares nas escolas não melhora desempenho, aponta estudo. **CNN Brasil**, 5 fev. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/proibir-celulares-nas-escolas-nao-melhora-desempenho-aponta-estudo/#goog_rewarded. Acesso em: 2 abr. 2025.

COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL DA FE/UNICAMP. Uso consciente de celulares nas escolas: especialistas propõem equilíbrio entre tecnologia e aprendizado. **FE Unicamp**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/uso-consciente-de-celulares-nas-escolas-especialistas-propoe-equilibrio-entre-tecnologia>. Acesso em: 2 abr. 2025.

COTA MACHADO, Silvia; SOUZA, Amanda dos Santos Reda de. Desafios das escolas contemporâneas: impactos do letramento digital na formação de estudantes da geração Z. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 53, p. 96–117, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.3629. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3629>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GARCIA, Mariana. Maioria dos pais é a favor de proibir celular nas escolas, diz Datafolha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 out. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/10/maioria-dos-pais-e-a-favor-de-proibir-celular-nas-escolas-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2025.

GOMES, Maria Laura Magalhães; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A proibição do uso de telefones celulares nas escolas: controvérsias e silêncios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 642-657, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARCHETTI, Leonardo. GLOBO, O. Volta às aulas: saiba como vai funcionar a nova lei que proíbe celulares e eletrônicos nas escolas. **O Globo**, 2 fev. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/02/02/volta-as-aulas-saiba-como-vai-funcionar-a-nova-lei-que-proibe-celulares-e-eletronicos-nas-escolas.ghhtml>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PORVIR. O que é uso pedagógico do celular? **Porvir**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://porvir.org/o-que-e-uso-pedagogico-do-celular/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. **Glossário Ceale**, [s. l.], [s. d.]. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.).

DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade. 1ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, Paloma. Proibição de celulares nas escolas não melhora desempenho de alunos, diz estudo. **BBC News Brasil**, 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c6266ggw22eo>. Acesso em: 2 abr. 2025.

UNESCO. **Boas práticas em aprendizagem móvel:** 7 estudos de caso inovadores. Paris: UNESCO, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/best-practices-mobile-learning-7-innovative-case-studies>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSITY OF BIRMINGHAM. School bans alone not enough to tackle negative impacts of phone and social media use. **University of Birmingham News**, Birmingham, 2025. Disponível em: <https://www.birmingham.ac.uk/news/2025/school-bans-alone-not-enough-to-tackle-negative-impacts-of-phone-and-social-media-use>. Acesso em: 2 abr. 2025.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA PARA TODOS

Gleidson Siqueira de Souza¹

Jeniffer Maria Teixeira Gabriel²

Rodrigo Zanqueta Dias Rondini³

Samanta Raquel Silva⁴

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A efetivação do direito à educação inclusiva constitui um dos principais desafios das sociedades contemporâneas que se propõem a consolidar modelos democráticos baseados na igualdade e no respeito à diversidade. A educação, reconhecida como direito fundamental em diversos instrumentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, especialmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) deve ser garantida sem qualquer forma de discriminação, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua autonomia e participação na sociedade.

No contexto brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) formam o arcabouço jurídico que fundamenta o direito à educação inclusiva. Apesar dos avanços normativos, a materialização desse direito enfrenta entraves históricos, estruturais e culturais que ainda resultam em práticas excludentes no ambiente educacional.

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

5 Doutora, Advogada e Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

Este capítulo propõe uma abordagem crítica e interdisciplinar sobre o direito à educação inclusiva, com ênfase em seus fundamentos jurídicos, políticos e pedagógicos. Busca-se analisar os principais marcos normativos nacionais e internacionais, as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão, bem como os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. O estudo parte do reconhecimento da escola como espaço de formação cidadã e de construção de identidades, onde a diversidade deve ser entendida como valor e não como obstáculo.

Ao reunir diferentes olhares teóricos e práticos, esta obra pretende contribuir para o debate acadêmico sobre a inclusão educacional, fornecendo subsídios para a formulação de políticas mais equitativas e a promoção de uma educação que, de fato, seja para todos.

Figura 1- Inclusão de todos no processo educacional.⁷



Fonte: Brasil, Ministério da Educação (2023, on-line).

⁷ PraTodosVerem: A imagem mostra cinco bonecos recortados em papel, representando crianças, dois dos quais em cadeiras de rodas. Os bonecos estão de mãos dadas, simbolizando união, diversidade e amizade. Cada criança possui características diferentes, como cores de cabelo e roupas variadas, reforçando a ideia de singularidade e individualidade. Ao redor deles, lápis de cores estão dispostos, remetendo ao ambiente escolar e à criatividade. A composição visual transmite o conceito de inclusão escolar, evidenciando a importância de promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, e de valorizar a diversidade dentro da sala de aula.

Sob a perspectiva pedagógica, a educação inclusiva não se restringe à inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas requer uma reestruturação profunda do sistema educacional para acolher e valorizar a diversidade humana. Autores como Mantoan (2003) e Aranha (2001) defendem que a inclusão só é efetiva quando há uma transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino-aprendizagem, orientadas pela equidade e pelo respeito às diferenças.

Além disso, a construção de uma educação inclusiva exige o enfrentamento das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, conforme apontam Sasaki (1997) e Mittler (2003). Essas barreiras, muitas vezes invisibilizadas, são responsáveis por manter estruturas escolares excludentes, mesmo sob discursos legalmente inclusivos.

Este estudo visa discutir os avanços legais, os limites da política pública e os desafios práticos enfrentados pelas instituições de ensino para garantir o direito à educação de todos, especialmente daqueles com deficiência. Ao articular teoria e prática, busca-se oferecer subsídios para o aprofundamento acadêmico e a construção de políticas educacionais mais justas e eficazes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um direito social fundamental previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e deve ser garantido com base nos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da não discriminação. No contexto da educação inclusiva, esse direito é ampliado para assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, tenham acesso à educação de qualidade e em igualdade de oportunidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). A inclusão escolar, nesse sentido, não é apenas uma diretriz legal, mas também uma mudança de paradigma educacional.

Diante dessa perspectiva, Mantoan (2003) defende que a educação inclusiva é uma proposta que desafia a escola tradicional ao propor que todos os alunos, com ou sem deficiência, aprendam juntos. Para ela, “a inclusão escolar é um direito inquestionável, que requer mudanças profundas nas concepções e práticas pedagógicas” (Mantoan, 2003, p. 44). Essa visão é compartilhada por Stainback e Stainback (1999), que consideram a inclusão como uma forma de valorizar a diversidade humana, afirmando que “ensinar todos os alunos juntos,

nas mesmas salas, promove o respeito e a aceitação das diferenças” (Stainback; Stainback, 1999, p. 23).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), afirma que a educação inclusiva deve ser garantida em todos os níveis de ensino, sendo vedada qualquer forma de exclusão com base na deficiência (Brasil, 2009). Tal diretriz amplia o entendimento de que a inclusão é um direito humano e uma obrigação do Estado.

No campo da psicologia e da pedagogia, Vygotsky (1991) apresenta a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal reforça a importância do apoio pedagógico e da mediação para o aprendizado de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas.

Outro autor fundamental é Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora, crítica e inclusiva. Para ele, “a educação verdadeira é aquela que se baseia na prática da liberdade, na escuta do outro e na construção coletiva do conhecimento” (Freire, 1996, p. 32). Essa concepção está intimamente ligada ao ideal da inclusão como processo participativo e democrático.

Sassaki (2005), um dos maiores especialistas brasileiros em inclusão, afirma que “inclusão é um processo que visa a eliminação de todas as barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade” (Sassaki, 2005, p. 46). Para o autor, a escola deve ser o primeiro espaço a romper com as estruturas excludentes.

Além disso, Pletsch (2009) chama a atenção para a importância de uma formação docente adequada, observando que “não é possível falar em inclusão de forma efetiva se o professor não estiver preparado para lidar com a diversidade” (Pletsch, 2009, p. 77).

Portanto, o direito à educação inclusiva é uma construção legal, ética e pedagógica que envolve mudanças nas políticas públicas, nas práticas escolares e nas concepções sociais. Promover uma escola inclusiva é, antes de tudo, promover o direito à diferença e à equidade.

3. METODOLOGIA

A pesquisa e a coleta de dados para elaboração do texto foram feitas por meio de artigos publicados por universidades reconhecidas e pela bibliografia dos maiores autores conhecidos que atuam na área da educação, os quais debatem sobre a obrigatoriedade e importância da inclusão nessa área tão importante da sociedade. Ademais, também foi realizado um levantamento documental, analisando os textos oficiais de leis brasileiras publicadas pelo Planalto em site

oficial, como por exemplo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a leitura de convenções internacionais de direitos humanos com força suprallegal que disciplinam sobre o assunto.

Foi realizado, portanto, uma metodologia explicativa, com o objetivo de descrever as características do fenômeno estudado por meio do levantamento desses estudos bibliográficos e da leitura da legislação para que seja possível entender a dimensão da importância do tema. Dessa forma, é possível estabelecer os pontos positivos apresentados pelos diversos autores através de seus trabalhos publicados e debater os pontos negativos destacados, os quais ainda não são supridos no cotidiano das famílias do Brasil.

De acordo com Lakatos (1992, p. 44), a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente”. Dessa forma, a pesquisa realizada, assim como este trabalho ajuda a ter uma visão crítica sobre a importância da inclusão das pessoas com necessidades especiais, a luta que essa classe de pessoas enfrenta diariamente nos estudos assim como toda a luta realizada por uma sociedade justa e igualitária.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise do referencial teórico analisado fica evidente que a inclusão está intrinsecamente associada à exclusão e à individualidade de cada um. Dessa forma, a abordagem de padronizar a mesma condição para todos não é a melhor opção para um resultado satisfatório. De acordo com a autora Mantoan: “A inclusão e suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença”. (Mantoan, 2008, p.33), no mesmo sentido, o princípio de equidade da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma que “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

Outro ponto importante que deve ser levado em consideração são os diferentes tipos de inclusão que se fazem necessárias para que todos tenham uma mesma condição de estudos. A inclusão não somente está ligada apenas para as pesosas que possuem algum tipo de deficiência, mas também deve ser garantida para aqueles que possuem condições especiais, como alunos com TEA ou estudantes superdotados, assim como aqueles que vivem em condições hipossuficientes ou em pobreza extrema. Todos possuem peculiaridades diferentes que precisam ser levadas em conta quando se trata da educação inclusiva.

A inclusão escolar é o que possibilita a esses alunos compartilharem o mesmo ambiente educacional para estimular a aprendizagem colaborativa, a convivência com a diversidade e a tolerância com o diferente. Por esse motivo, o modelo antigo da escola encontra-se ultrapassado, tornando evidente a necessidade de elaboração de novas metodologias de ensino e de ferramentas tecnológicas para que a inclusão seja possível de maneira natural.

Dessa forma, fica claro a necessidade de um posicionamento político das escolas, dos professores e dos pais dos alunos para que o governo forneça as condições básicas para a implementação de uma educação inclusiva satisfatória. O direito legal já existe, porém não é o suficiente, sendo necessário iniciá-lo para que se torne eficaz e presente desde cedo na educação de todos. Para que o resultado se torne satisfatório é importante a cobrança mas também o acompanhamento de perto dos resultados das metodologias já aplicadas,

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da educação inclusiva é um desafio multifacetado, que vai além da simples inserção de alunos com deficiência no sistema educacional regular. Como discutido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outras legislações, já garantem a educação como um direito fundamental para todos, independentemente das diferenças. No entanto, a implementação de políticas públicas inclusivas e a adaptação das práticas pedagógicas à diversidade continua a ser um grande obstáculo.

De acordo com Mantoan (2003), a verdadeira inclusão escolar exige uma mudança substancial nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar, buscando promover a equidade. A educação inclusiva não se limita à presença física do aluno com deficiência, mas busca um modelo que permita o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas individualidades e necessidades. A autora argumenta que “inclusão escolar é um direito inquestionável, que requer mudanças profundas nas concepções e práticas pedagógicas” (Mantoan, 2003, p. 44). Esse ponto é fundamental, pois a simples adaptação física das escolas, sem uma mudança nas práticas pedagógicas, não garante uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a teoria sociocultural de Vygotsky (1991), com sua ênfase no desenvolvimento cognitivo a partir da interação social, oferece uma importante contribuição para a prática pedagógica inclusiva. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere ao espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que pode realizar com apoio, é uma ferramenta poderosa para entender como alunos com necessidades educacionais específicas podem aprender de maneira colaborativa e mediada.

No entanto, como apontado por Sassaki (1997), um dos maiores desafios da inclusão está nas barreiras atitudinais, que muitas vezes são mais difíceis de superar do que as barreiras físicas ou pedagógicas. O preconceito e a discriminação ainda estão presentes em muitas escolas, impedindo que a verdadeira inclusão aconteça. O autor afirma que a inclusão deve buscar a “eliminação de todas as barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade” (Sassaki, 2005, p. 46), e isso envolve uma mudança cultural nas escolas e na sociedade como um todo.

A implementação efetiva da educação inclusiva exige, também, a formação adequada dos educadores. Pletsch (2009) enfatiza que “não é possível falar em inclusão de forma efetiva se o professor não estiver preparado para lidar com a diversidade” (Pletsch, 2009, p. 77). Isso se reflete na necessidade de cursos de formação continuada para os docentes, onde se abordem não apenas aspectos pedagógicos, mas também a preparação emocional e psicológica para lidar com as diversidades em sala de aula.

Por fim, a educação inclusiva não é um desafio exclusivo do ambiente escolar, mas envolve também uma postura política mais ampla. Como observou Freire (1996), a educação deve ser um processo libertador e democrático, em que as diferenças são respeitadas e valorizadas. Para que isso aconteça, é fundamental que o governo, as escolas, os professores e as famílias se unam em torno da implementação de políticas públicas que garantam a infraestrutura, os recursos e a formação adequados para a inclusão escolar.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educar**, Curitiba, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n.º 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. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. MEC lembra Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. 21 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/mec-lembra-dia-nacional-de-luta-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERRAJOLI, Luigi. **Direitos e garantias**: a lei do mais fraco. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

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

LUCIO, Juliane Silva Souza. **Inclusão escolar**: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular. Tese (Trabalho de Conclusão de Curso) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. In: **Identidade e diferenças** (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MITTLER, Peter. **Educating children with disabilities**. Paris: UNESCO, 2003.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: culturas, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa; JUSUS, Eliane Maria. Educação inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVII, n. 000099, 11 jan. 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (Org.). **Diálogos inclusivos**: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre educação e a coletividade. 1. ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

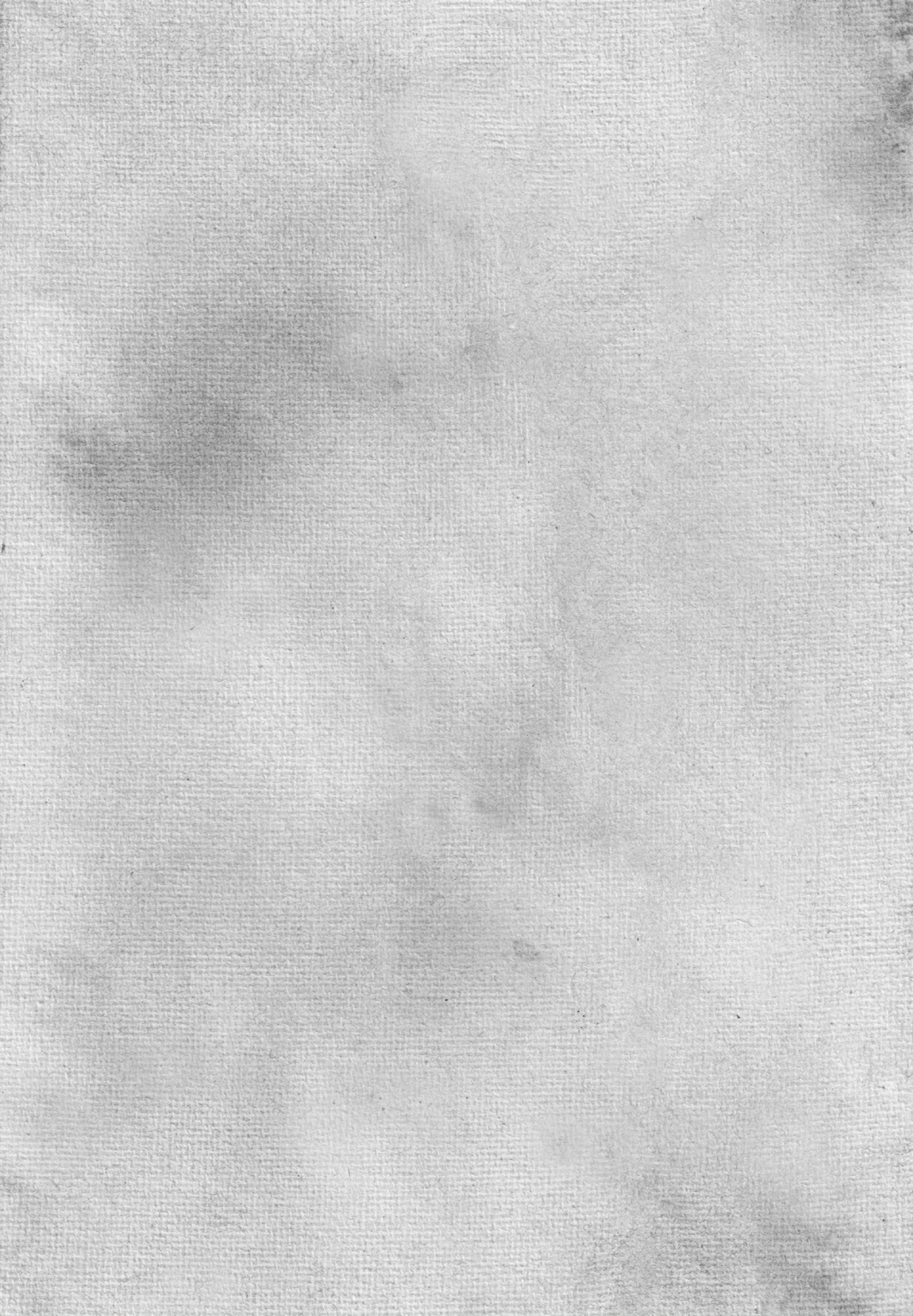
SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O direito à educação ao aluno com deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ENTRE O DIAGNÓSTICO E O CUIDADO: A ESQUIZOFRENIA PRECOCE, O APOIO DO PSICÓLOGO E OS DESAFIOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Cláudia Aparecida Lino¹

Leticia Bernardes Oliveira²

Luciano Martins³

Shellyda Lorrana da Silva Leal⁴

Larissa Heloisa da Silva⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a qual garante a todos o acesso à educação, livre de qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988). No ambiente escolar, a inclusão de estudantes com transtornos mentais apresenta desafios relevantes, que demandam adaptações pedagógicas, apoio especializado e a sensibilização de toda a comunidade escolar. Entre esses transtornos, destaca-se a esquizofrenia, uma condição psiquiátrica grave que pode afetar de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno, repercutindo diretamente em sua trajetória acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, reforça a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para

1 Bacharel em Farmácia e Discente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Bacharel em Relações Internacionais e Discente do Curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do Curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do Curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes acesso, permanência e desenvolvimento no ambiente escolar (BRASIL, 1996). Em complemento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, estabelece a responsabilidade do Estado em oferecer suporte adequado a crianças e adolescentes, garantindo-lhes direitos fundamentais, dentre os quais se destaca o direito à educação adaptada às suas condições específicas (Brasil, 1990).

No campo da saúde mental, a esquizofrenia infantil, ainda que rara, pode manifestar-se já na adolescência e é caracterizada por sintomas como delírios, alucinações, alterações no pensamento e dificuldades emocionais e sociais (Ribeiro *et al.*, 2021). Tais manifestações repercutem diretamente no processo de escolarização, uma vez que o estudante pode apresentar limitações de atenção, comprometimento do raciocínio lógico e dificuldades de interação social, demandando, portanto, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e fundamentadas em práticas inclusivas.

Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar mostra-se essencial, tanto no acompanhamento dos alunos quanto no apoio aos educadores, favorecendo a mediação das dificuldades impostas pelo transtorno. Em consonância, a Lei nº 13.935/2019 prevê a inserção de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas de ensino, com o objetivo de apoiar o processo educacional e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor (Brasil, 2019).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica acerca das estratégias e dos desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes com esquizofrenia, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos para a implementação de políticas e práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

2.1 Histórico da Esquizofrenia

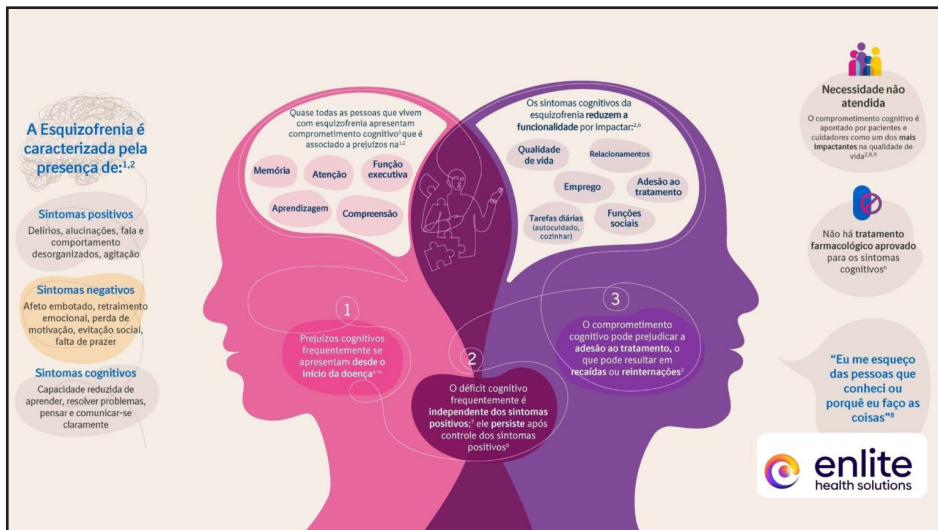
A esquizofrenia constitui um transtorno crônico pertencente ao espectro psicótico, caracterizado por alterações significativas no pensamento, na percepção e no comportamento, resultando em prejuízos de ordem emocional, cognitiva e social tanto para o indivíduo quanto para seus familiares. O quadro clínico manifesta-se, sobretudo, por sintomas psicóticos, como alucinações e delírios, e por sintomas negativos, entre os quais se destacam a apatia e o embotamento afetivo.

Embora manifestações de comportamento psicótico já tenham sido descritas em registros da Antiguidade, como nos escritos de Hipócrates e Galeno na tradição grega e romana, a conceituação clínica da esquizofrenia consolidou-se apenas no final do século XIX. Nesse período, Emil Kraepelin introduziu a noção de *dementia praecox* para designar um quadro de declínio cognitivo

precoce e progressivo (Kraepelin, 1896 *apud* Ophir, 2022). Posteriormente, Eugen Bleuler propôs o termo esquizofrenia, ressaltando como característica central a dissociação das funções psíquicas (Bleuler, 1908 *apud* Ophir, 2022).

Com a publicação do DSM-I (1952) até o DSM-5 (2013), os critérios diagnósticos da esquizofrenia foram sendo revisados (Ophir, 2022). Estudos recentes propõem uma abordagem de “espectro psicótico”, reconhecendo a variabilidade dos sintomas (Tandon *et al.*, 2023; Carpenter *et al.*, 2016; Keshavan *et al.*, 2023). A descoberta da clorpromazina em 1951 revolucionou o tratamento, embora os antipsicóticos tradicionais apresentem limitações importantes. Novas terapias, como o KarXT, mostram resultados promissores (Wired, 2022). Para mais detalhes do que a Esquizofrenia representa, segue imagem abaixo:

Figura 1 – A Esquizofrenia é caracterizada pela presença de⁷:



Fonte: (Enlite Health Solutions, 2024)

2.2 Diagnóstico e o papel da escola

O Transtorno do Espectro da Esquizofrenia (TEE) manifesta-se, predominantemente, no início da vida adulta; contudo, em alguns casos, pode apresentar-se já na adolescência ou, mais raramente, antes dos 13 anos de idade (Barradas; Marques, 2025). Nessas situações, o processo diagnóstico torna-se ainda mais complexo, uma vez que os sintomas podem se sobrepor aos de outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro

⁷ #PraTodosVerem: Figura que simboliza duas cabeças humanas sombreadas nas cores violeta e rocho com caracterstes relacionaas a esquizofrenia.

Autista (TEA). Além disso, determinadas alterações comportamentais podem ser interpretadas equivocadamente como características próprias da fase etária, o que contribui para a demora na identificação do quadro.

Nesse contexto, a instituição escolar desempenha um papel central, pois é no convívio cotidiano que modificações no comportamento, no desempenho acadêmico ou nas interações sociais tendem a se tornar mais evidentes (Correa, 2019). Os professores e demais profissionais da educação, por sua proximidade com os estudantes, frequentemente constituem os primeiros a identificar sinais de que algo não está adequado ao desenvolvimento esperado. Nesses casos, a atuação conjunta de psicólogos escolares e psicopedagogos revela-se fundamental, tanto para a compreensão mais aprofundada da situação quanto para o planejamento de intervenções adequadas. Esse suporte especializado contribui para que o estudante se sinta acolhido e encontre condições para desenvolver seu potencial, mesmo diante dos desafios impostos pelo transtorno.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada na análise de produções científicas disponíveis em bases de dados nacionais e internacionais, tais como SciELO, PubMed e Google Acadêmico. Para a busca, foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa, tais como: esquizofrenia infantil, esquizofrenia precoce, inclusão escolar, psicose precoce e educação inclusiva.

A seleção do material seguiu como critérios de inclusão artigos e documentos oficiais que abordassem a esquizofrenia de início precoce em interface com o contexto educacional, com ênfase em práticas de diagnóstico, cuidado e inclusão escolar, além da atuação de profissionais da psicologia. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática ou que se limitavam exclusivamente a abordagens clínicas sem conexão com o ambiente escolar.

Após a seleção, os estudos foram organizados e analisados de forma descritiva, buscando identificar convergências, divergências e lacunas na literatura, de modo a subsidiar reflexões acerca dos desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com esquizofrenia precoce no âmbito educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A esquizofrenia de início precoce exerce impacto expressivo sobre a trajetória escolar e o processo de socialização dos estudantes, comprometendo tanto o desempenho acadêmico quanto a integração nas relações interpessoais

(Barradas; Marques, 2025). Os estudos analisados apontam que a identificação precoce dos sintomas e a adoção de intervenções adequadas são fatores determinantes para minimizar prejuízos, reforçando a relevância da atuação conjunta entre escola, família e serviços de saúde (Correa, 2019; Ribeiro *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a presença de profissionais da psicologia no ambiente escolar mostra-se estratégica, uma vez que contribui para a mediação das dificuldades emocionais, cognitivas e sociais enfrentadas pelo aluno, além de oferecer suporte direto aos professores na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas. Essa atuação interdisciplinar possibilita não apenas o acompanhamento clínico-educacional, mas também a construção de estratégias de cuidado integradas, que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao estigma associado à esquizofrenia, o qual permanece como uma barreira significativa à inclusão plena no espaço escolar (Keshavan *et al.*, 2023). Esse estigma, alimentado por preconceitos e desconhecimento, pode resultar em isolamento, discriminação e resistência institucional. Por essa razão, destacam-se como medidas fundamentais a promoção de campanhas de sensibilização, a formação continuada dos profissionais da educação e a consolidação de uma cultura escolar voltada para o respeito à diversidade e à saúde mental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento precoce dos sintomas de esquizofrenia no contexto escolar, associado à atuação de profissionais especializados, é fundamental para garantir o direito à educação inclusiva. É essencial promover a formação continuada dos educadores e o fortalecimento de políticas de inclusão.

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que a esquizofrenia de início precoce, embora rara, representa um desafio complexo para a educação inclusiva, exigindo respostas que vão além do diagnóstico clínico. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento, desempenha um papel central na identificação inicial de sinais e na construção de práticas pedagógicas que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é imprescindível a articulação entre os diferentes atores envolvidos dentre eles: educadores, psicólogos, psicopedagogos, famílias e serviços de saúde, em uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa.

O estigma social ainda constitui uma das maiores barreiras para a inclusão de alunos com esquizofrenia, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam campanhas de conscientização, formação continuada de professores

e inserção de profissionais da saúde mental no contexto escolar, conforme prevê a legislação vigente. A superação dessas barreiras requer tanto a garantia de recursos materiais e humanos adequados quanto a consolidação de uma cultura escolar pautada na empatia, no acolhimento e no respeito à diversidade.

Assim, entre o diagnóstico e o cuidado, encontra-se a urgência de transformar o espaço educacional em um ambiente que não apenas reconheça as particularidades da esquizofrenia precoce, mas que ofereça condições reais para o desenvolvimento integral do estudante. Isso implica assumir o compromisso ético e político de assegurar que o direito à educação inclusiva seja efetivado em sua plenitude, constituindo-se como instrumento de emancipação, dignidade e cidadania.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BARRADAS, N., Marques, M. (2025). Início Muito Precoce de Perturbações do Espectro da Esquizofrenia: Um Relato de Caso de um Diagnóstico e Tratamento Desafiadores. **Revista Portuguesa De Psiquiatria E Saúde Mental**. Disponível em: <https://doi.org/10.51338/rppsm.586>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CARPENTER, W. T. Jr. *et al.* The schizophrenia spectrum: reconceptualizing boundaries and definitions. *Schizophrenia Bulletin*, v. 42, n. 3, p. 536–542, 2016. apud KESHAVAN, M. *et al.* The schizophrenia syndrome, circa 2024. **Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry**, v. 98, p. 109828, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0920996423004279?utm.com>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CORREA, I. (2019). Esquizofrenia de Início muito precoce: a criança, comportamentos, sentimentos e aprendizagem. **Revista Intellectus** Nº50 Ano 2019 ISSN 1679-8902 97. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/585/575>. Acesso em: 25 mar. 2025

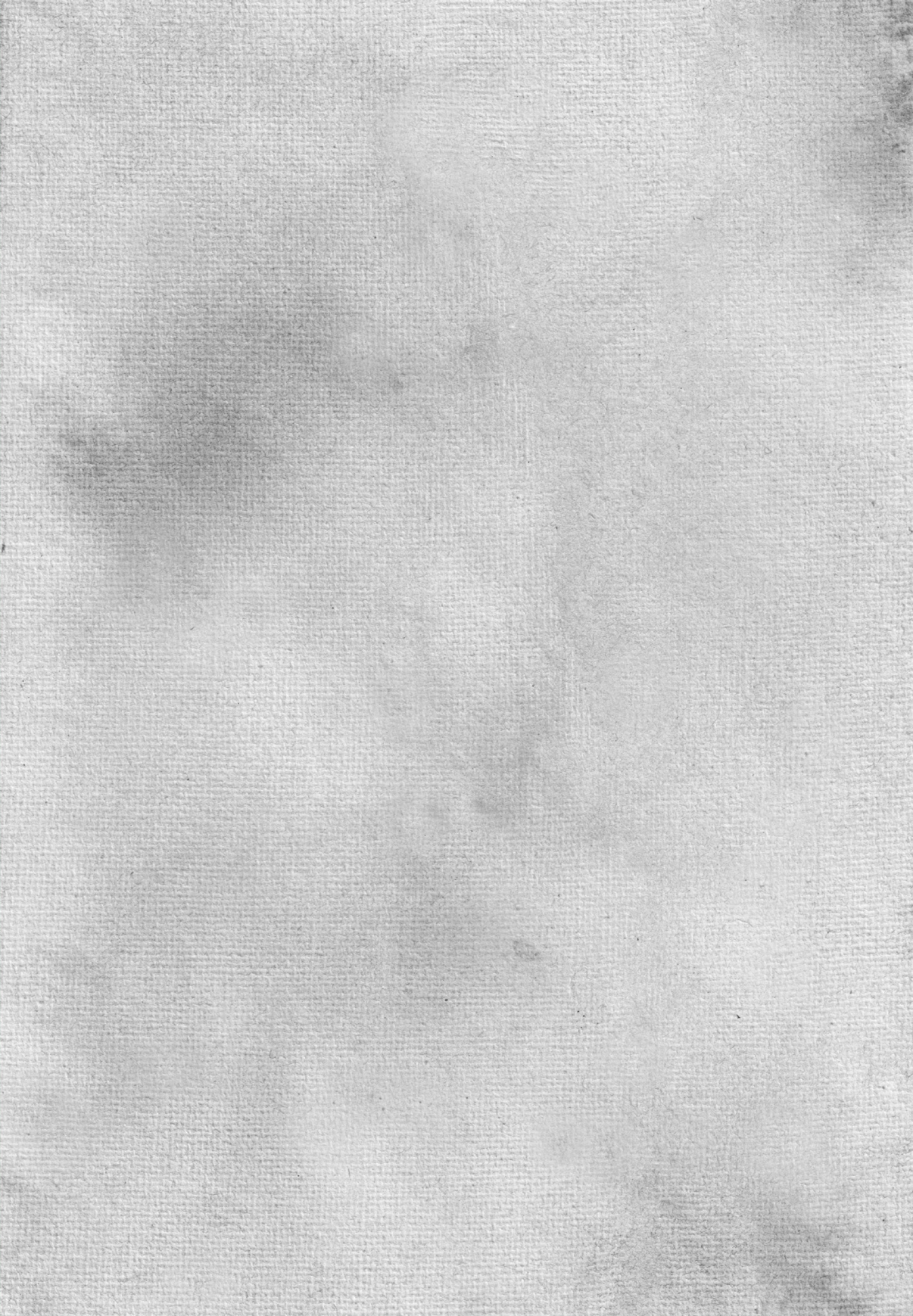
ENLITE HEALTH GROUP. **O que é esquizofrenia:** sintomas, cuidados, estigmas e tratamentos. Disponível em: <https://enlite.health/o-que-e-esquizofrenia/>. Acesso em: 08 maio. 2025.

KRAEPELIN, E. *Dementia Praecox and Paraphrenia*. Leipzig: Barth, 1896.
apud OPHIR, O. **Schizophrenia: An Unfinished History**. Polity, 2022.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Esquizofrenia>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RIBEIRO, A. M.; Silva, T. C.; FERREIRA, J. P. Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência: desafios para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 15-30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Qk3tMdNGy7zRvMscKkxZ5FP/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

TANDON, R. *et al.* Diagnostic boundaries of schizophrenia in the context of the psychosis spectrum. **Current Opinion in Psychiatry**, v. 36, n. 2, p. 137–145, 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763424001052?utm_source.com. Acesso em 25 mar. 2025.

WIRED. **Schizophrenia Drugs Are Finally Getting an Overhaul**. 2022.
Disponível em: <https://www.wired.com/story/new-schizophrenia-drug/>.
Acesso em: 23 abr. 2025.



ESQUIZOFRENIA DE INÍCIO PRECOCE: UM OLHAR PSICOLÓGICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Lara Pessoa D'Ávila¹

Maria Vitória de Oliveira Ribeiro²

Victor Guilherme Domiciano Góes³

Larissa Heloisa da Silva⁴

Carlos Eduardo da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

A esquizofrenia é uma condição mental crônica e severa, caracterizada por distorções no pensamento, na percepção da realidade e na afetividade (OMS 2022). Entende-se então por um transtorno que pode levar ao comprometimento cognitivo, emocional, interacional e comportamental do indivíduo (Afonso *et al.* 2020).

Normalmente, a esquizofrenia tem início no final da adolescência ou no início da vida adulta. No entanto, a esquizofrenia de início precoce é caracterizada pelo surgimento de sintomas psicóticos e comprometimento das funções entre os 13 e 17 anos. Já a esquizofrenia de início muito precoce ocorre antes dos 13 anos.

Aproximadamente 1% da população é acometida pela esquizofrenia e cerca de 0,1 a 1% desse percentual corresponde aos casos com início antes dos 10 anos de idade, sendo que, nessa faixa etária, é aproximadamente 50 vezes menos frequente, quando se considera o diagnóstico a partir dos 15 anos (Tengan; Maia, 2004).

1 Discente do curso de psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de psicologia da UniBarretos.

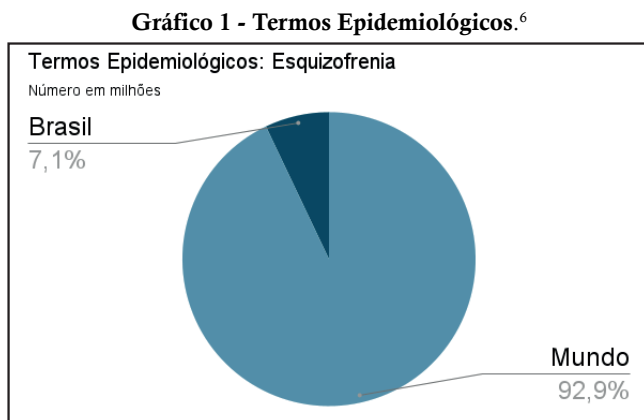
3 Discente do curso de psicologia da UniBarretos.

4 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

5 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

Nesse período, podem ocorrer mudanças comportamentais, isolamento social, delírios e alucinações; com o diagnóstico particularmente desafiador devido à sobreposição desses sintomas aos aspectos do desenvolvimento normal infantil, exigindo assim a atenção especial e a atuação de uma equipe multidisciplinar.

Seguindo nos termos epidemiológicos, estima-se que no ano de 2016 o número de pessoas portadoras de esquizofrenia no mundo fosse de 21 milhões. No Brasil, a prevalência equivale a 1,6 milhões de indivíduos.



Elaborado pelos pesquisadores.

As causas desse transtorno ainda são desconhecidas, porém, acredita-se que esse distúrbio possa surgir como resultado da interação de fatores genéticos, cerebrais e ambientais. Algumas pessoas podem ter uma predisposição ao longo dos anos para desenvolvê-lo, enquanto em outras, um evento estressante ou emocional pode desencadear um episódio psicótico como o falecimento de alguém próximo, conflitos no ambiente escolar com colegas, mudanças bruscas na rotina da criança - como a separação dos pais ou responsáveis, entre outros.

Diante do crescente debate sobre a inclusão nas escolas, torna-se fundamental que os ambientes educacionais se adaptem para acolher alunos com esquizofrenia precoce, promovendo não apenas a integração, mas uma efetiva inclusão social. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizado, desempenha um papel crucial na reintegração desses alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Santos, 2000; Neto, 2018).

Os sintomas da esquizofrenia costumam surgir de forma gradual, ao longo de meses ou até anos. Em alguns casos, múltiplos sintomas se manifestam simultaneamente; em outros, apenas alguns são perceptíveis. Entre os sinais iniciais, podem estar presentes sensação de tensão ou irritabilidade e dificuldade

6 PraCegoVer: Gráfico em formato de pizza de fundo azul claro e azul escuro com índices no Brasil e no mundo.

para dormir e problemas de concentração, que tendem a se agravar com a progressão da doença. Inicialmente, os sintomas, podem se apresentar de forma branda e não serem prontamente associados ao transtorno esquizofrênico, mas, com o surgimento de novas situações, a psicose ou o afastamento da realidade tende a se intensificar gradualmente.

Segundo Gadelha (2021, p. 17):

Inclui sintomas positivos, negativos, cognitivos e de humor. Os sintomas positivos (também chamados de produtivos) são os psicóticos, como alucinações, delírios e discurso desorganizado. Os sintomas negativos incluem embotamento afetivo, pobreza de discurso e perda de interesse pelo ambiente, enquanto os cognitivos consistem em déficits na memória de trabalho, na atenção e em funções executivas, como a capacidade de planejamento, organização e abstração mentais. Os sintomas de humor, por sua vez, são humor depressivo, apático, alegre ou triste.

Com o tempo, podem surgir alterações no pensamento, nas emoções e no comportamento, como apatia, crenças ou ideias sem fundamento na realidade (delírios), percepção de sons ou imagens inexistentes (alucinações), déficit de atenção, desorganização do pensamento e da fala, comportamentos extremos - como catatonia ou hiperatividade - e o isolamento social.

A escola é um local de grande importância na vida social de uma criança, nela os professores e educadores conseguem observar comportamentos que fogem do padrão habitual e das expectativas para cada faixa etária - já que há um conhecimento pedagógico que dá uma base do que se esperar da criança em cada fase de desenvolvimento.

Com o surgimento do quadro de esquizofrenia infantil, é comum que a criança apresente uma queda no desempenho escolar. Inicialmente, pais e professores podem a princípio, como evidência Vidigal (2006), associar a preguiça ou falta de vontade, no entanto é fundamental considerar todos os aspectos envolvidos, já que essa mudança pode ser apenas um indício de que há algo mais profundo por trás desse comportamento.

A presença de sintomas negativos e positivos da esquizofrenia também pode ser observada no ambiente escolar. Segundo Cannon e Col. *apud* Vidigal (2006), crianças com predominância de sintomas negativos tendem a ser mais solitárias, passivas e retraídas, por outro lado, aquelas crianças com sintomas positivos mais evidentes costumam demonstrar comportamentos agressivos, irritabilidade e instabilidade emocional.

As características primordiais que são comprometidas pela esquizofrenia - e que impactam diretamente tanto o desenvolvimento educacional quanto a qualidade de vida do paciente - são as funções cognitivas e funcionais. Como é mostrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Principais déficits cognitivos.

Déficits	Significação
Memória.	Pode ser memória de trabalho, visual, auditiva ou verbal, referindo-se à capacidade de recordar informações verbais, visuais e auditivas, e manipular informações para utilização imediata.
Atenção/Vigilância.	Capacidade de manter-se focado em algo ou alguma atividade. Divide-se em: seletividade (manter-se atento a um estímulo e outro concorrente); sustentação (manter-se atento numa única atividade repetida sem perda da qualidade).
Solução de problemas e Raciocínio.	Capacidade de solucionar e responder questões que revertam um problema, procurando entender atos e fatos, formulando ideias e elaborando juízos.
Função Executiva.	Capacidade de trabalhar com informações, deixar os pensamentos focados e verificar distrações.
Cognição Social.	Conjunto de operações mentais que estabelecem relações sociais. Exemplo: interpretação, percepção e respostas a intenções de terceiros.
Velocidade de Processamento.	Rapidez em executar tarefas simples que possam demandar o funcionamento de processos executivos.

Fonte: Dados obtidos na obra de Costa e Bezerra (2002).

Os autores apontam outros fatores que comprometem significativamente o desenvolvimento acadêmico e a realização de atividades cotidianas em pessoas com esquizofrenia, referem-se ao próprio quadro de sintomas manifestos pela doença, especialmente aos chamados sintomas negativos, que tendem a ser mais resistentes ao tratamento medicamentoso e costumam se manifestar de forma sutil ainda antes do início claro do transtorno. São eles: alolia, embotamento afetivo, avolição, anedonia e isolamento social conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Principais déficits cognitivos.

Déficits	Significação
Alogia.	Pobreza de expressão, redução no acervo do discurso e da fala, escassez da fluência conversacional.
Embotamento afetivo.	Diminuição da intensidade e da abrangência de expressões emocionais (entonação da voz, expressão facial, gestos e movimentos corporais).
Avolição.	Perda da capacidade em expressar emoções e sentimentos, Indiferença, deficiência na iniciação e manutenção de comportamentos direcionados a objetivos determinados (trabalho, estudo, esportes, atividades cotidianas, higiene pessoal, etc.) especialmente quando requerem esforço. Déficit no desejo de se engajar nesses comportamentos. Relacionada à apatia e à falta de energia.
Anedonia.	A antecipação de uma recompensa ou de qualquer outra atividade prazerosa ou recreacional (anedonia antecipatória) é mais marcada e consistentemente prejudicada do que a apreciação da experiência em si (anedonia consumatória).
Isolamento social.	Diminuição do interesse, motivação e apreciação de interações sociais com terceiros, como família e amigos. Perda de interesse em relações íntimas (sexuais) independente de problemas somáticos. Em crianças, pode corresponder à perda de interesse em brincarcom os outros.

Fonte: Dados obtidos na obra de Costa e Bezerra (2002).

Portanto, é possível perceber que a combinação desses fatores impactam diretamente a realização de atividades cotidianas na vida humana, como utilizar o transporte público, fazer compras, executar tarefas domésticas, e entre outros. Esses impactos se estendem também à relacionamentos interpessoais e/ou a capacidade de mantê-los e, sobretudo, à autonomia dessas pessoas, que passam a demonstrar uma maior dependência de orientação constante.

O tratamento da esquizofrenia envolve um conjunto de estratégias voltadas a reduzir os sintomas e promover uma melhor qualidade de vida ao paciente. Para que o tratamento seja mais eficaz, é necessário a realização de psicoterapia e de terapia ocupacional para promover uma reabilitação mais eficiente e facilitar a reintegração do paciente ao convívio social.

Em conjunto, é preciso de um acompanhamento psiquiátrico, com uso de medicamentos antipsicóticos, que auxiliam no controle dos sintomas positivos, das alterações comportamentais e dos delírios.

Em casos de baixa resposta aos medicamentos ou presença de distúrbios de comportamento, agitação psicomotora ou agressividade - seja direcionada a si mesmo ou a terceiros - é necessário a hospitalização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O diagnóstico da esquizofrenia infantil segue os mesmos critérios usados para adultos. Segundo Bursztein (2005), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é a principal referência. Ele lista sintomas como delírios, alucinações, fala e comportamentos desorganizados, afastamento social e sintomas mais sutis, como falta de ânimo e expressão emocional. Esses sinais precisam estar presentes por pelo menos seis meses. Estudos mostram que, já na infância de adultos que mais tarde foram diagnosticados com esquizofrenia, havia indícios de dificuldades sociais, cognitivas e até neurológicas, especialmente entre meninos.

O período da gestação também pode influenciar. Tengan e Maia (2004) apontam alterações no cérebro, como redução de volume e mudanças em áreas específicas, como o hipocampo, além da diminuição no número de neurônios. Essas questões, junto com fatores genéticos e ambientais, ajudam a entender a origem da doença.

Diversos especialistas recomendam exames físicos como parte do diagnóstico, mas reforçam que o histórico da criança - especialmente suas vivências sociais - tem um peso muito grande. Afinal, são os comportamentos e mudanças no dia a dia que costumam dar os primeiros sinais da esquizofrenia.

Neste contexto, Konkiewitz (2013) descreve a esquizofrenia como uma condição crônica e complexa, que pode ser confundida com outros transtornos,

como o autismo ou a depressão. Isso acontece porque muitos sintomas se parecem, como o isolamento social ou a dificuldade em demonstrar emoções. Às vezes, a criança ri ou chora sem motivo aparente, o que também pode causar confusão no diagnóstico.

Como os sinais se manifestam principalmente no comportamento, é essencial que as pessoas próximas à criança - professores, pais e cuidadores - estejam atentos e comuniquem qualquer mudança ao profissional de saúde. Esses relatos são fundamentais para um diagnóstico mais preciso.

O processo de diagnóstico deve ser feito com muito cuidado. É importante que o profissional conheça o histórico completo da criança, incluindo informações da gestação, antecedentes familiares e seu convívio social. Muitas vezes, quando o encaminhamento parte da escola e não dos pais, pode haver resistência por parte da família em aceitar que algo está diferente. Isso pode atrasar o diagnóstico e o início do tratamento, já que o relato familiar é uma parte crucial da avaliação.

Por isso, o envolvimento sincero e colaborativo da família e da escola é essencial. Somente com esse apoio conjunto é possível oferecer à criança o cuidado que ela precisa, promovendo um desenvolvimento mais saudável e uma melhor qualidade de vida.

A atuação conjunta entre docentes, profissionais da saúde e familiares é indispensável para assegurar uma abordagem integrada e eficaz diante das necessidades trazidas pela deficiência intelectual. Segundo a *National Association of School Psychologists* (NASP), o diálogo constante e a colaboração entre os diferentes envolvidos no processo educativo são fundamentais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (NASP, 2020). É papel do professor estabelecer formas de comunicação eficientes e atuar em parceria para identificar práticas pedagógicas que contemplem as particularidades de cada estudante.

Fomentar a autoestima e a autonomia dos alunos com deficiência intelectual é um componente essencial da trajetória educacional. Os educadores devem reconhecer e valorizar os avanços alcançados pelos alunos, incentivando sua atuação ativa na rotina escolar e criando oportunidades para que desenvolvam competências socioemocionais.

Constata-se, portanto, que a atuação docente diante da deficiência intelectual exige um olhar sensível, atento e comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes. A aplicação de práticas fundamentadas em evidências científicas e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e colaborativo permitem que o professor contribua significativamente para o progresso e bem-estar dos alunos, garantindo uma escola mais acolhedora, justa e enriquecedora para todos

(Castro, 2019). A busca contínua pela formação profissional e o reconhecimento da diversidade constituem fundamentos essenciais para uma educação de qualidade e equitativa, capaz de atender às singularidades de cada indivíduo. A união entre professores, demais profissionais da educação e toda a comunidade escolar é fundamental para transformar a realidade desses estudantes e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

3. METODOLOGIA

A pesquisa deste capítulo adotou uma abordagem aplicada, exploratória, bibliográfica e documental, com ênfase na coleta, organização e síntese de informações provenientes de artigos científicos na área da psicologia, de modo a garantir uma revisão sistemática e uma fundamentação teórica consistente. Após a seleção inicial, procedeu-se a uma triagem criteriosa de títulos e resumos, eliminando estudos que não apresentassem evidências relevantes ou atualizadas para o tema investigado. Os artigos aprovados foram analisados integralmente, permitindo a extração de dados relativos às amostras, aos principais achados e às implicações educacionais. Esses dados foram organizados em softwares de referência, a fim de evitar perdas de informação ou duplicações. Em seguida, realizou-se uma síntese narrativa única, sem subdivisões rígidas, com o objetivo de preservar a fluidez e a coerência do texto.

Durante o processo de análise, foram destacados trechos que originaram categorias conceituais, tais como sintomas, fatores de risco e práticas de inclusão escolar, em conformidade com as orientações de Gil (1991). Todas as fontes utilizadas foram referenciadas conforme as normas da ABNT, assegurando o reconhecimento dos direitos autorais e a rastreabilidade das informações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esquizofrenia de início precoce configura-se como um transtorno que impõe desafios complexos e multifacetados ao desenvolvimento infantil e adolescente, comprometendo significativamente dimensões cognitivas, emocionais, sociais e acadêmicas. Como discutido ao longo deste trabalho, a identificação precoce dessa condição apresenta-se como um desafio relevante, uma vez que seus sintomas iniciais frequentemente se confundem com manifestações típicas do desenvolvimento, exigindo, portanto, avaliação minuciosa, sensível e interdisciplinar.

Nesse contexto, o ambiente escolar destaca-se como espaço privilegiado para a observação e promoção do desenvolvimento infantojuvenil. A convivência

cotidiana com crianças e adolescentes permite à escola perceber alterações significativas no pensamento, no comportamento social ou nas habilidades cognitivas. Nesse sentido, a formação continuada de educadores, a articulação com serviços especializados de saúde mental e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas são estratégias essenciais para garantir o desenvolvimento integral e a qualidade de vida desses estudantes.

A Psicologia, nesse cenário, assume papel central, ao oferecer não apenas intervenções terapêuticas, mas também práticas de escuta qualificada, acompanhamento psicológico e reconhecimento da singularidade subjetiva de cada indivíduo. A atuação do psicólogo escolar transcende a abordagem meramente sintomática, promovendo estratégias que valorizam as potencialidades, respeitam os limites e asseguram os direitos dos jovens diagnosticados. Essa atuação está em consonância com a legislação vigente, e em dispositivos do Conselho Federal de Psicologia, que reconhecem a importância da presença do psicólogo no contexto educacional para apoiar o desenvolvimento socioemocional, acadêmico e inclusivo dos estudantes.

Portanto, o enfrentamento dos desafios impostos pela esquizofrenia de início precoce requer mais do que recursos terapêuticos tradicionais: demanda uma postura ética, acolhedora e inclusiva, pautada na corresponsabilidade entre escola, família, serviços de saúde e sociedade. Somente por meio dessa articulação é possível assegurar a esses jovens a oportunidade de desenvolver autonomia, dignidade e pertencimento social, elementos fundamentais para a construção de uma vida plena e significativa.

5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Rute *et al.* Os sinais neurológicos motores discretos em indivíduos com e sem esquizofrenia. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 26, p. 21-39, dez. 2021. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 13 abr. 2025.

GADELHA, Ary; NARDI, Antonio E.; SILVA, Antônio G. **Esquizofrenia: teoria e clínica**. (Teoria e clínica). 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2021. E-book. p.xx. ISBN 9786581335380. Acesso em: 19 mar. 2025.

GIL, Antonio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. ISBN 85-224-0724-X <https://cemecpesquisaclinica.com.br/quais-sao-as-causas-da-esquizofrenia/> Acesso em: 19 mar. 2025. Acesso em: 24 abr. 2025.

<https://cemecpesquisaclinica.com.br/quais-sao-as-causas-da-esquizofrenia/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

<https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/esquizofrenia-infantil-como-identificar-o-transtorno-em-criancas/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA9_ID372_26112020162523.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

<https://hospitalsantamonica.com.br/tipos-de-esquizofrenia/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/esquizofrenia-ou-psicoses>. Acesso em: 19 mar. 2025.

https://mensagitat.org/data/documents/17-2022-49-56_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

<https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/585/575>. Acesso em: 13 abr. 2025.

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2482/2914>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. www.paho.org, 2022. Transtornos mentais. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornosmentais#:~:text=A%20esquizofrenia%20%C3%A9%20um%20transtorno,d%20o%20E%20%80%9Ce%20%80%9D%20e%20comportamento>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PSYCHOLOGY, 57, 21-39. doi: 10.1111 / j.1468-5922.2011.01949.x Stern, D. (1992). **O Mundo Interpessoal do Bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas. Tengan, S. K., & Maia, A. K. (2004). Psicoses Funcionais na Infância e Adolescência. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 3-10. doi:10.2223/JPED.1163. Acesso em: 19 mar. 2025.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca**: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. Integração – ano 10, no.22 – 2000, pp. 34-40. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

VIDIGAL, M. J. **Pensar a esquizofrenia na criança**. Lisboa: Trilhos, 2006. Acesso em: 13 abr. 2025.

A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Lucas Alexandre Gonçalves Sarri¹

Rafael de Paula Sandoval²

Heitor de Souza Maia³

Hugo Anacleto Teles⁴

Quirino dos Reis Silveira Junior⁵

Anna Laura Almeida Ribeiro⁶

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁷

Carlos Eduardo da Silva⁸

1. INTRODUÇÃO

Garantir os direitos de crianças e adolescentes constitui não apenas um imperativo constitucional, mas também um compromisso ético fundamental, sobretudo no que se refere ao direito à educação. No Brasil, esse direito encontra respaldo em um sólido arcabouço jurídico, composto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por outras legislações e por diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1989), ratificada pelo país em 1990.

Apesar dessa base normativa abrangente, o cenário educacional brasileiro ainda revela significativas desigualdades e recorrentes violações de direitos.

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

5 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

6 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

7 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

8 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) demonstram que, embora as taxas de matrícula na educação básica tenham se mantido relativamente estáveis, persistem disparidades marcantes, especialmente no atendimento a estudantes residentes em regiões periféricas, áreas rurais, comunidades indígenas e quilombolas, bem como àqueles com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse contexto, este capítulo busca desenvolver uma análise crítica acerca da efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no âmbito da educação básica, examinando avanços legislativos, políticas públicas, indicadores educacionais e os principais desafios enfrentados pelas redes de ensino para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. O artigo 227 reforça a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, detalha que o direito à educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

Figura: Estatuto da Criança e do Adolescente nas Escolas.⁹



Fonte: Calassi e Silveira (2013).

⁹ PraTodosVerem: A imagem mostra um grande livro aberto com o título “Estatuto da Criança e do Adolescente”, ao redor do qual várias crianças interagem de forma alegre e inclusiva. Há crianças de diferentes idades, gêneros e características físicas, incluindo uma menina em cadeira de rodas. Alguns adultos observam e participam, representando o cuidado e a orientação dos mais velhos. A cena simboliza a importância da igualdade, da participação e dos direitos garantidos a todas as crianças e adolescentes.

Entretanto, a efetivação desses dispositivos depende da existência de condições materiais adequadas, de políticas públicas eficazes e de engajamento social. O Relatório de Monitoramento da Educação no Brasil (Unesco, 2022) aponta que cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos permaneciam fora da escola, em descumprimento à meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a universalização da matrícula nessa faixa etária até 2024. Além da exclusão escolar, a distorção idade-série representa outro desafio crítico: atinge 17,8% dos estudantes do ensino fundamental e 27% dos do ensino médio (IBGE, 2023), refletindo falhas estruturais na garantia de um processo educacional contínuo, inclusivo e adaptado às diferentes realidades.

A responsabilização do Estado pela oferta de educação básica gratuita e de qualidade constitui pilar da democracia. Políticas como o Fundeb permanente (EC 108/2020), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) têm desempenhado papel central na promoção da equidade no financiamento e no monitoramento da qualidade. Contudo, a execução dessas políticas é marcada por desigualdades territoriais e socioeconômicas. Municípios do Norte e Nordeste enfrentam maiores taxas de evasão e infraestrutura precária, com escolas desprovidas de internet, bibliotecas ou laboratórios (Censo Escolar, 2023). Enquanto em estados do Sul e Sudeste o atendimento escolar de crianças de 4 a 5 anos supera 90%, em estados como Amapá e Maranhão esse índice não atinge 70%.

As desigualdades são ainda mais acentuadas quando observados os marcadores sociais. Segundo relatório do Unicef (2023), crianças negras, indígenas e com deficiência apresentam menor probabilidade de concluir o ensino fundamental no tempo adequado, revelando a persistência de barreiras estruturais e culturais à efetivação do direito universal à educação. Nesse sentido, o financiamento assume papel estratégico. Para Dourado (2011), o Fundeb deve ser compreendido não apenas como mecanismo redistributivo, mas como instrumento de justiça social. A EC 108/2020 consolidou esse caráter ao tornar o fundo permanente, mas permanecem desafios relativos à capacidade administrativa de muitos municípios em gerir os recursos de forma eficiente e transparente.

Outro fator que compromete a qualidade do ensino é a desigual distribuição de professores. O Inep (2022) destaca que escolas situadas em áreas rurais ou periferias urbanas enfrentam maior rotatividade docente, baixos índices de formação continuada e carência de profissionais qualificados, o que impacta diretamente a permanência e o desempenho dos estudantes. Arretche (1996) já havia advertido para os riscos de uma descentralização desarticulada,

ressaltando que a ausência de padrões nacionais mínimos pode aprofundar desigualdades regionais.

O déficit de conectividade digital é outro entrave. A pandemia de COVID-19 evidenciou a centralidade da inclusão digital como componente do direito à educação. O relatório TIC Educação (2022) aponta que 39% das escolas públicas urbanas possuem acesso limitado ou inexistente à internet de qualidade, número que ultrapassa 60% em áreas rurais. A ausência de infraestrutura tecnológica compromete a aprendizagem de competências essenciais para o século XXI.

A equidade educacional demanda, portanto, políticas estruturantes que ultrapassem programas pontuais. Cury (2002) defende que a universalização da educação exige a articulação entre igualdade formal (direitos assegurados em lei) e igualdade material (condições concretas de acesso e permanência). Essa perspectiva exige que a responsabilização do Estado envolva não apenas a oferta de vagas, mas também a garantia de ambientes escolares inclusivos, seguros, com currículos contextualizados e profissionais valorizados.

As desigualdades educacionais são reforçadas por múltiplos fatores sociais. Crianças em situação de pobreza, residentes em comunidades periféricas ou rurais, enfrentam barreiras como ausência de transporte escolar, alimentação inadequada, déficit de professores e precariedade da infraestrutura física. Além disso, a violência escolar agrava o quadro: o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) identificou que 25% dos alunos do ensino fundamental relataram ter sofrido violência verbal ou física na escola, afetando permanência e rendimento. Abramovay (2012) e Candau (2000) enfatizam a importância da escola como espaço de acolhimento, diálogo e construção de vínculos sociais, criticando práticas pedagógicas excludentes e a ausência de uma educação intercultural capaz de valorizar a diversidade.

Nesse sentido, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas torna-se essencial. Isso implica revisar conteúdos e metodologias que perpetuam estereótipos, além de adotar uma pedagogia da escuta ativa, que reconheça as experiências dos estudantes. A presença de equipes multiprofissionais, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, dessa forma, é igualmente relevante para apoiar alunos e docentes e mediar conflitos. A violência e a exclusão podem ser enfrentadas com a formação docente em direitos humanos, diversidade e cultura de paz, aliada à construção de currículos plurais e sensíveis às realidades locais.

A fragmentação das políticas públicas agrava o cenário. A falta de integração entre educação, saúde, assistência social e cultura limita a capacidade de resposta às múltiplas vulnerabilidades. Iniciativas intersetoriais, como o programa Cidades Educadoras e experiências de educação integral, demonstram que é possível promover resultados mais equitativos mediante

articulação federativa, financiamento adequado e participação comunitária. A gestão democrática também é central: conselhos escolares, grêmios estudantis e espaços de escuta fortalecem a responsabilização e legitimam as ações educativas.

No contexto pós-pandêmico, a exclusão digital e as desigualdades estruturais impõem novas reflexões sobre o modelo de escola a ser construído. Como destaca Libâneo (2013), a escola deve ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instância de formação integral, crítica e cidadã. Superar as desigualdades educacionais exige repensar a função social da escola, ampliando seu papel como polo articulador de políticas públicas e como espaço de pertencimento e transformação social.

Por fim, a efetivação da educação como direito humano universal depende de um pacto social e institucional amplo, que coloque crianças e adolescentes no centro das políticas públicas. A escola, enquanto bem público e direito fundamental, deve ser reconhecida como prioridade estratégica para a redução das desigualdades, a promoção da inclusão e o fortalecimento da democracia.

3. METODOLOGIA

Este capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório voltada à análise crítica da efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no campo da educação básica. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a complexidade das desigualdades educacionais brasileiras, considerando não apenas indicadores estatísticos, mas também o contexto social, político e cultural que influencia sua materialização.

O procedimento metodológico adotado consistiu em pesquisa bibliográfica e levantamento documental. Foram examinadas fontes normativas, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Emenda Constitucional nº 108/2020 e o Plano Nacional de Educação (PNE), além de tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

Paralelamente, foram consultados relatórios e bases de dados de organismos nacionais e internacionais, a exemplo do Censo Escolar (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Esses dados quantitativos foram analisados de forma interpretativa, buscando identificar padrões de desigualdade e avanços na implementação das políticas públicas educacionais.

Também foram mobilizados referenciais teóricos de autores que discutem políticas educacionais, financiamento da educação, equidade e inclusão escolar, como Cury (2002), Dourado (2011), Abramovay (2012), Libâneo (2013) e Candau (2000). O diálogo entre a literatura especializada e os documentos oficiais possibilitou uma análise crítica das conquistas normativas, dos limites das políticas públicas e das barreiras estruturais ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

Assim, a metodologia deste estudo não se restringe à descrição de dados, mas privilegia a análise interpretativa e crítica, buscando relacionar o arcabouço legal e as políticas implementadas com os desafios reais enfrentados pelas crianças e adolescentes em diferentes contextos sociais e territoriais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada neste capítulo, intitulada “A efetivação dos direitos das crianças e adolescentes na educação básica: Avanços, desafios e perspectivas no contexto brasileiro”, evidencia um panorama complexo, marcado pelo contraste entre um arcabouço jurídico e normativo robusto e uma realidade educacional ainda permeada por exclusão e desigualdades estruturais. Apesar da existência de dispositivos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE), uma quantidade significativa de crianças e adolescentes permanecem fora da escola, o que revela falhas significativas na implementação das políticas educacionais e na capacidade do Estado em garantir a universalização do acesso e da permanência escolar.

Os resultados também apontam para a centralidade das desigualdades interseccionais no cenário educacional brasileiro. A exclusão atinge de forma mais intensa estudantes negros, indígenas, quilombolas, com deficiência e residentes em áreas rurais ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reforçando a necessidade de políticas específicas de equidade.

A utilização de dados de organismos como Inep, IBGE, Unesco e Unicef confere robustez ao diagnóstico e evidencia a persistência de disparidades regionais, socioeconômicas e culturais que limitam o direito à educação de qualidade.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às fragilidades da estrutura escolar e às práticas pedagógicas ainda excludentes. Observa-se que a ausência de metodologias inclusivas, associada à precariedade da infraestrutura e à rotatividade docente, compromete tanto a aprendizagem quanto a permanência dos alunos. Nesse sentido, ressalta-se a urgência de uma escola que se constitua como espaço de acolhimento, respeito à diversidade e promoção da equidade, em consonância com uma perspectiva de educação emancipatória.

A intersectorialidade das políticas públicas surge como elemento fundamental para a efetivação do direito à educação. Programas como Escola da Terra e Mais Educação ilustram possibilidades de articulação entre diferentes áreas, ampliando a proteção social e o alcance das políticas educacionais. Contudo, o estudo evidencia que tais iniciativas ainda enfrentam desafios de implementação, financiamento e continuidade, o que limita seu impacto transformador.

Além disso, destaca-se o papel estratégico da escola na formação integral e cidadã, o que exige currículos contextualizados, sensíveis às realidades locais e abertos à valorização da diversidade cultural. Referenciais como Libâneo reforçam a necessidade de superar uma concepção meramente instrucional, avançando para uma prática educativa crítica e inclusiva.

Entre os pontos de aprofundamento identificados, destacam-se: a necessidade de análise mais sistemática do financiamento público da educação após a Emenda Constitucional nº 108/2020; o fortalecimento da gestão democrática, por meio da participação efetiva de conselhos escolares, grêmios estudantis e comunidades locais; e uma reflexão ampliada sobre os impactos da exclusão digital, acentuada durante a pandemia de COVID-19, na garantia de equidade educacional.

De forma geral, os resultados indicam que a efetivação dos direitos educacionais exige não apenas o fortalecimento do aporte financeiro, mas, sobretudo, vontade política e compromisso coletivo com a justiça social. O estudo contribui, assim, para uma reflexão ética e política sobre os caminhos necessários para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora, reconhecendo que a universalização da educação de qualidade constitui condição essencial para a consolidação da democracia e para a superação das desigualdades históricas no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no campo da educação básica configura-se como um dos maiores desafios contemporâneos da sociedade brasileira. Apesar da existência de um arcabouço jurídico e normativo consistente, sustentado pela CRFB/88, pelo ECA e pelo Plano Nacional de Educação, a distância entre a garantia legal e a materialização concreta desse direito permanece expressiva.

Os resultados apresentados neste capítulo demonstram que a exclusão educacional no Brasil não ocorre de forma aleatória, mas seletiva, atingindo com maior intensidade com populações historicamente vulnerabilizadas, como crianças e adolescentes negros, indígenas, quilombolas, com deficiência, em

situação de pobreza ou residentes em áreas rurais e periféricas. Essa realidade evidencia que a universalização da educação de qualidade não se restringe ao acesso, mas requer condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a superação das desigualdades educacionais exige políticas públicas estruturantes, com financiamento adequado, gestão democrática e monitoramento permanente.

A articulação intersetorial, envolvendo educação, saúde, assistência social e cultura, revela-se indispensável para o enfrentamento das múltiplas dimensões da vulnerabilidade social. Do mesmo modo, o fortalecimento da participação da comunidade escolar, por meio de conselhos, grêmios e fóruns de escuta, é fundamental para conferir legitimidade, corresponsabilidade e eficácia às ações educativas.

Garantir o direito à educação vai além da matrícula: significa assegurar ambientes escolares inclusivos, seguros, com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam o acolhimento e favoreçam a aprendizagem significativa. Mais do que uma obrigação legal, trata-se de um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos e cidadãos plenos.

Por fim, ao proteger e efetivar os direitos educacionais das crianças e adolescentes, o Brasil não apenas cumpre um dever constitucional, mas também projeta as bases de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação, enquanto direito humano fundamental e bem público inalienável, deve ocupar posição central nas agendas políticas e sociais, constituindo-se como condição essencial para o desenvolvimento humano e para a consolidação da democracia.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2012.
- ARRETCHE, Marta T. S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 67-84, out. 1996.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 ago. 2020.

CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **O ECA nas escolas**: perspectivas interdisciplinares. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais e práticas pedagógicas: desafios para a formação docente. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação**: interfaces entre saberes, valores e práticas. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-36.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos e mecanismos para sua garantia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 7-25, jan./abr. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas da política educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 15-28, jan./jun. 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: teoria e prática da administração escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1989. Ratificada pelo Brasil em 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, direito de todos**: condição para a cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O direito à educação ao aluno com deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (org.). **Diálogos inclusivos: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre educação e a coletividade**. 1. ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. **Educação e inclusão: um guia para profissionais da educação**. Brasília: UNESCO, 2022.

UNICEF. **Relatório anual 2023: avanços e desafios na garantia de direitos de crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: UNICEF Brasil, 2023.

OS IMPACTOS BIOPSIKOSSOCIAIS NA ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS GRAVEMENTE ENFERMAS: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Fabiana da Silva¹

Larissa Heloisa da Silva²

Carlos Eduardo da Silva³

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar observa-se algumas lacunas quando se abordam algumas minorias, em especial a escolarização das crianças pequenas e muito pequenas gravemente enfermas. O sistema de ensino e a instituição hospitalar, não têm respondido ao direito subjetivo à educação e às necessidades desses estudantes/pacientes. Entretanto o contrário também se faz presente, alguns responsáveis ressentem-se com o quadro clínico e se esquecem dos aspectos além da doença e que a situação presente não se perpetuará.

Na primeira infância há o nascimento, porém quando esta etapa é permeada pela doença, diagnóstico e tratamento é preciso pensar o papel da educação nessa trajetória: “Qual a relação entre a educação e a doença que pode ter em si o significado de interrupção, momentânea ou definitiva, da vida?” (CARvalho; Petrilli; Covic, 2015, p. 1210).

Em conformidade com Genehr e Baade (2014) a oferta de ensino em ambiente hospitalar apresenta sua razão de ser a partir das leis que certificam este direito à criança e ao adolescente. Primeiramente, a Constituição da República Federal Brasileira de 1988 (CRFB/88), salienta: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte,

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

3 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]"

Durante o tratamento há inúmeros fatores limitantes a escolarização, como: falta de acesso a classes hospitalares – principalmente aos estudantes da educação infantil sabe-se que nessa etapa (recreação a escolarização é obrigatória!) A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional- 9394/96 traz no artigo 4º A - estabelece que alunos da educação básica que estejam internados para tratamento de saúde, seja em regime hospitalar ou domiciliar, por períodos prolongados, têm direito ao atendimento educacional.

Os responsáveis fragilizados dedicam maior atenção à saúde e postergam o processo educativo; ou ainda dificuldades na (re)integração à rotina escolar, por fatores biopsicossociais. Esse estigma limitante se faz presente nas atitudes de vários familiares – mesmo que involuntariamente – quando veem a iminência do retorno à rotina, ao contexto social e educacional. Assim, a situação social de desenvolvimento da criança e as concepções perante as possibilidades infantis ficam relegadas e não superam o olhar biológico sobre o potencial humano.

Figura 1 - Fotografia colorida de um corredor hospitalar infantil.⁴



Fonte: Brasil, Ministério da Saúde (2022, on-line).

4 PraTodosVerem: A imagem trata-se de uma fotografia colorida de um corredor hospitalar infantil. No centro da cena, uma profissional de saúde, de jaleco branco e cabelos presos, está de costas, abraçada a uma criança careca que veste calça verde e camiseta clara. Ao lado deles há um suporte de soro com bolsas de medicação penduradas. No fundo, vê-se uma porta de madeira com vidro, onde está escrito "CTI Pediátrico". As paredes do corredor são pintadas em cores claras, com desenhos e formas coloridas, criando um ambiente lúdico.

Percebe-se claramente o direito da pessoa à educação e à saúde, que são fundamentais para que se possa exercer a cidadania. Em conformidade com Saccol, Figuera e Dorneles (2004), os períodos longos de internação precisam de nova perspectiva, que remetem à constituição do sujeito, na medida em que este último só se constitui a partir do olhar do outro. As autoras defendem que a inserção de um profissional da educação dentro do ambiente hospitalar deve ser considerada, entre outras coisas, como uma tentativa de restabelecer e manter o equilíbrio subjetivo da criança.

Lutar por esse direito é algo digno, pois os acometidos por essa condição ainda não possuem “voz” nem são capazes de mensurar os prejuízos causados pela doença. Carvalho, Petrilli e Covic (2015, p.1212) destacam que:

Além dos efeitos considerados tardios, existem os efeitos que acontecem durante o tratamento por conta da própria doença – tamanho e localização do tumor, medicações, diferentes procedimentos clínicos e cirúrgicos e internações. Esses efeitos, que podem ser de ordem física ou psicológica, afetam o desempenho escolar da criança durante o tratamento e, ainda, depois do mesmo, na readaptação da criança à rotina escolar.

Entretanto vemos as crianças sendo desfavorecidas pela condição doença, negligenciadas em seus direitos educacionais e sociais por falta de ações do Poder Público e dos respectivos conselhos municipais e estaduais

A educação formal, é o segundo grupo social na infância e na adolescência, sobretudo para os autores Covic *et al.* (2017), é notadamente parte integrante e constituinte do desenvolvimento da identidade e da aprendizagem da busca de autonomia. A memória desses períodos da vida é marcada pela experiência escolar, pelas aprendizagens implícitas e explícitas, decorrentes do contato entre os pares, com as intencionalidades presentes no currículo escolar.

Todavia, a rotina imposta durante o tratamento ou na manutenção dele é árdua. Após o tratamento, a retomada ao cotidiano exige uma readaptação aos contextos aos quais a criança já estava habituada, dentre eles destacamos o ambiente escolar.

Ao se ofertar o ensino infantil nas dependências hospitalares, promovemos os direitos a saúde, a socialização e a educação e almeja-se cumprir os direitos de aprendizagens elencados de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, Holanda e Collet (2012) ressaltam a importância das classes hospitalares, como um instrumento que promove a inserção dessas crianças, evitando a interrupção sistemática da escolarização ou que estas sejam prejudicadas na conclusão de seus estudos.

Logo, as benesses proporcionadas por meio da escolarização extrapolam as questões educacionais, elas promoverão a dignidade, equidade, fraternidade

e respeitarão os princípios éticos, políticos e estéticos, auxiliando no desenvolvimento e na (re)integração da criança a vida escolar e social, superando a visão reducionista da patologização sobre o potencial humano.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em vista disso, por meio da Teoria Histórico-cultural, nosso objetivo é ressaltar a importância da atividade mediada e do suporte familiar às crianças, que passaram ou passam pelo tratamento oncológico ou de doenças crônicas/degenerativas. Considerando que alguns desses pacientes podem ter sido privados de experiências sensoriais, afetivas e culturais na primeira infância e com isso promovendo déficits significativos na (re)inserção ao universo social/escolar.

Durante a infância e a adolescência, o grupo social, é notadamente parte integrante e constituinte do desenvolvimento da identidade e da aprendizagem da busca de autonomia. A memória desses períodos da vida é marcada pela experiência escolar, pelas aprendizagens implícitas e explícitas, decorrentes do contato entre os pares, com as intencionalidades presentes no cotidiano e currículo escolar.

Para Ferreira e Pessoa (2021) os desafios tornam-se ainda mais graves para crianças com câncer ou doenças crônicas, devido aos tratamentos que são invasivos e prolongados, à rotina hospitalar, às restrições relacionadas ao âmbito biopsicossocial, afetivo e emocional, além da angústia persistente causada pelos procedimentos médicos dolorosos e, sobretudo, ao afastamento da rotina escolar.

Em conformidade com Ferreira e Pessoa (2021) este afastamento causa impactos imensuráveis à criança, pois a inserção no ambiente escolar e as vivências no meio social são essenciais para o progresso do processo de alfabetização. As atividades de letramento e as interações sociais que acontecem na educação infantil/ pré-escolar, auxiliam na consolidação de aprendizagens eficientes não só de conteúdos e habilidades, mas também na promoção de valores, proporcionando o desenvolvimento global do sujeito.

Contrapondo algumas abordagens que permeiam o universo educacional, Luria (1994, p. 9) “ênfata que as linguagens faladas e escrita têm importante função: são um meio de retoque do pensamento e desempenham papel no aprimoramento da atividade propriamente intelectual do sujeito”. Desse modo, ao se propor o acesso ao ensino serão proporcionados instrumentos que respeitem a condição e possibilitem práticas educacionais que favoreçam a ação no universo educacional/social, viabilizando, assim, o desenvolvimento biopsicossocial com a finalidade de superar o desperdício do potencial e da vitalidade das crianças enfermas e valorizar as relações mediadas por outros pares proporcionando as produções humanas enriquecedoras.

Entretanto Eerreira e Pessoa (2021) enfatizam que a impossibilidade de participar destes momentos educacionais ou dinâmicas coletivas aflige a criança em tratamento, favorecendo severas perdas no desenvolvimento de habilidades significativas, em consequência disto, o fracasso e a evasão escolar tornam-se desafios a serem enfrentados. Segundo Ferreira e Pessoa, citados por Matos e Mugiatti (2021), essa situação pode ser compreendida como uma “Enfermidade social”, causada pela marginalização decorrente da doença. Tal condição desafia dois pilares fundamentais da sociedade: a preservação da saúde e o acesso à educação.

Em vista disso, por meio da Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação, define como público-alvo os estudantes com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde (Brasil, 2001).

Contudo verificam-se em levantamentos bibliográficos, censos (Tabnet-DataSus) e relato de pais, que o grupo de crianças em tratamento ou passaram pelo mesmo no período da infância, ficaram desfavorecidos da oferta, acarretando prejuízos acadêmicos significativos, privação de convívio entre os pares, descaracterizando o processo de desenvolvimento integral das crianças (Sant’ana, 2021).

Em pesquisa de dados sobre o número de classes hospitalares, encontra-se no site da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (2021), um total de 38 classes, porém não há a natureza de tais classes.

A Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017⁵, que traz as especificações sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino, não considera a educação infantil, pois a oferta dessa modalidade é do município (São Paulo, 2017).

Diante desse contexto Sant’ana *et al.* (2021), afirma que de acordo com DataSus-TABNET⁶ a recreação e a pré-escola possuem demandas significativas, que corroboram com a implantação das salas hospitalares, sendo que às crianças de 1 a 4 anos são um público considerável e em quantidades iguais ou até maiores que as crianças de 5 a 9 anos.

Ao investigar acerca de classes hospitalares para educação infantil nas bases de dados verifica-se uma lacuna. Muitas pesquisas se embasam no direito

5 Resolução do Estado de São Paulo.

6 O DataSUS-TABNET é uma ferramenta de tabulação e análise de dados de saúde pública, desenvolvida pelo DataSUS (Departamento de Informação e Informática do SUS) para permitir que os usuários organizem, filtrem e gerem informações a partir das bases de dados do Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil. Ele possibilita a criação de tabelas, gráficos e mapas sobre diversos indicadores de saúde, como mortalidade, nascimentos, internações e informações epidemiológicas, utilizando os dados de diferentes sistemas de informação em saúde

a escolarização, mas dados precisos sobre as benesses e a importância das atividades escolar concomitante ao tratamento são pequenas.

Segundo Madureira e Nassari (2019) quando se reflete sobre o tratamento de uma criança gravemente enferma devemos considerar os aspectos biológicos da saúde, as questões emocionais relacionadas ao processo de adoecimento e as mudanças que essa implica no cotidiano infantil/familiar.

Para as autoras, a nova realidade e essa reorganização precisam amparar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, que segundo Ramos (2012) “significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual.”

Freire (2021) acredita que a prática educativa que muda o educando se faz por meio da mobilização de saberes dialéticos, pois “eles são seres no mundo e com o mundo” (Freire, 2021, p. 98), contudo a visão deturpada sobre as condições e situação de desenvolvimento por parte de alguns integrantes corrompem o processo de ensino e aprendizagem.

A falta de linearidade do processo faz com que ele se distancie das práticas escolares e se perca o ponto de partida, deixando lacunas na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita.

Para Menzani, Regueiro e Leiva (2017) a possibilidade de minimizar os prejuízos causados por uma internação e ou tratamento, para os indivíduos que frequentarem as atividades pedagógicas educacionais propostas pelas classes hospitalares ou que conseguem dar continuidade nos estudos, vão de encontro aos preceitos da Teoria Histórico Cultural. A ação mediada pelo educador juntamente com os profissionais de saúde favorece o desenvolvimento histórico e social infantil, pois acolhe e respeita o outro como um ser autônomo e digno.

3. METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 15 pais de pacientes em tratamento em um hospital de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, em manutenção ou que já passaram pelo tratamento e que, em algum momento, puderam ter sido desfavorecidos da oferta de ensino infantil durante a internação.

Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados por meio de contato telefônico e também pelo uso de mídias digitais, como WhatsApp e formulários on-line (Google Forms). Após a coleta, os resultados foram organizados e analisados estatisticamente por meio de gráficos.

A coleta de dados foi realizada por meio de recenseamento dos pais, sendo previamente esclarecidos sobre a Resolução CNS nº 510/2016, do Conselho

Nacional de Saúde, que define normas específicas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos, especialmente nas ciências humanas e sociais. Esse procedimento assegurou a autonomia e os direitos dos participantes, garantindo a condução ética do estudo.

Importante ressaltar que a respectiva pesquisa não passou por apreciação ética pela Plataforma Brasil do Ministério da Saúde pois tratou-se de uma pesquisa sem identificação dos participantes conforme previsto no Art. 1º, parágrafo único, inciso I da resolução acima mencionada.

Na etapa analítica, realizou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada no método indutivo, considerando as experiências, vivências, senso comum e ações relatadas. A análise dos dados foi orientada pelo materialismo histórico-dialético, perspectiva segundo a qual o conhecimento científico é constituído na prática social e se transforma a partir das condições históricas, sociais e culturais (Martins; Lavoura, 2018).

Com base nos resultados obtidos, buscou-se compreender como as crianças enfrentam as barreiras impostas pelo tratamento de saúde, destacando a importância dos recursos educacionais como forma de possibilitar a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Tais recursos mostraram-se essenciais para favorecer tanto o (re)ingresso na escola regular quanto o acesso à estimulação pedagógica fundamental na educação infantil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos estudos sobre o desenvolvimento cultural da criança, (Vigotski, 2011, p. 864) afirma que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e; por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”.

Quando nos deparamos com questões que permeiam o juízo de valor de certos indivíduos sobre as melhores alternativas a serem tomadas sobre o futuro de uma criança, nós como instituição escolar proporcionaremos sugestões e orientações sobre questões técnicas que melhor acolham a necessidade da criança e o responsável, a partir do que lhe é proporcionado, precisa sair do lugar comum e refletir sobre o futuro desse ser em formação.

Para o autor, ao estudar crianças ou pessoas das mais variadas culturas e idades, era necessário (Vigotsky, 2006, p. 25) “examinar cuidadosamente a natureza e a história do desenvolvimento da semelhança superficial”, pois nas questões descritas contamos com a questão orgânica (uso prolongado de medicações, processos invasivos durante exames e crises convulsivas constantes) e as questões artificiais do meio (rupturas com o meio social, baixa autoestima

no período pós-cirúrgico, prejuízos educacionais, insegurança quanto ao bem-estar no meio social e escolar, iminência de crises, entre outros).

Para Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) a própria condição da deficiência promove compensação social, pois a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança, uma vez que as habilidades e percepções envolvidas nas vias auxiliares juntamente com a mediação e os recursos de baixa e alta tecnologia promovem a superação e transformam a natureza humana. Segundo Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 15) “nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois converte-se em uma fonte de desenvolvimento”.

Os manuscritos de Vygotski, presentes na Tomo III, validam essas afirmações ressaltando que as condições favoráveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estão na oferta dos órgãos artificiais.

Ao instrumentalizar o indivíduo garantimos o desenvolvimento histórico e não necessariamente a modificação biológica, como algumas teorias pautadas na velha psicologia acreditam.

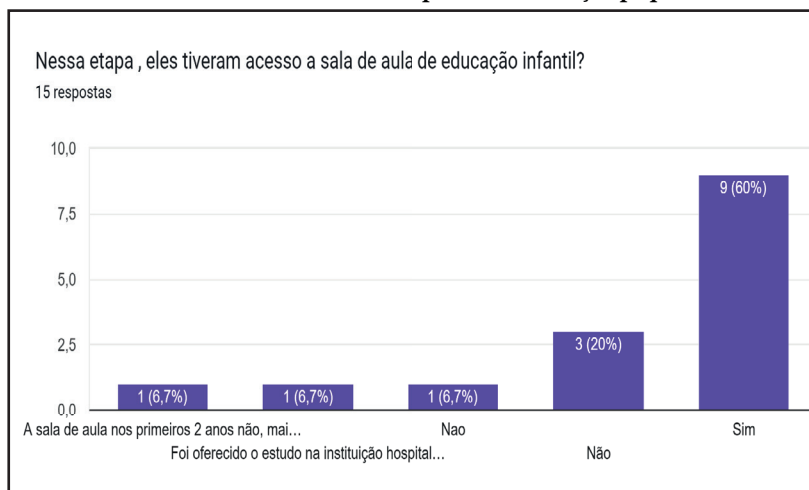
No capítulo um do Tomo III, Vygotski traz esclarecimentos acerca do desenvolvimento psicológico e cultural das crianças, ressaltando os procedimentos e modos de conduta (Vygotski, 1931). O autor salienta que se faz fundamental considerar o aparato psicofisiológico infantil, pois dessa forma pode-se observar os mais diversos comportamentos proporcionados por meio do desenvolvimento histórico e cultural.

Desse modo é possível ofertar ferramentas e suportes adequados as necessidades, viabilizando a apropriação de meios e condutas que favoreçam a exploração das vias colaterais. Sendo que Vygotski (1931, p. 43) define Vias colaterais como “um sistema artificial adaptado as peculiaridades da criança com o desenvolvimento anormal ou problemas sensoriais”.

No cenário da primeira infância, a privação de estímulos sensoriais em crianças gravemente enfermas pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Embora o gráfico da pesquisa realizada junto aos pais, por meio de entrevistas estruturadas via WhatsApp, indique que essas crianças tiveram acesso à educação infantil, os relatos revelam uma interpretação errônea das etapas de ensino por parte da sociedade: o acesso, muitas vezes, é compreendido como necessário após o 1º ano da Educação Básica, sem que se garanta uma estimulação adequada, especialmente sensorial, algo que é a base da recreação e pré-escola da Educação Infantil.

O gráfico a seguir nos traz informações em relação ao acesso a classe hospitalar de crianças pequenas:

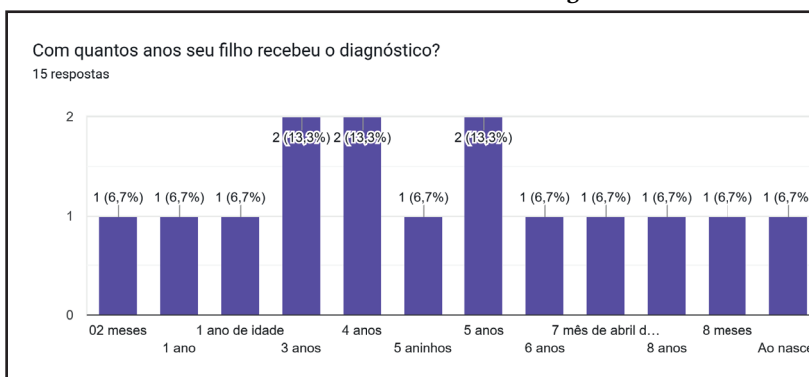
Gráfico 1 - Acesso a classe hospitalar de crianças pequenas:



Elaborado pela pesquisadora conforme dados obtidos.

O gráfico a seguir apresenta o questionamento aos responsáveis sobre a idade do recebimento do diagnóstico:

Gráfico 2 - Sobre o recebimento do diagnóstico:



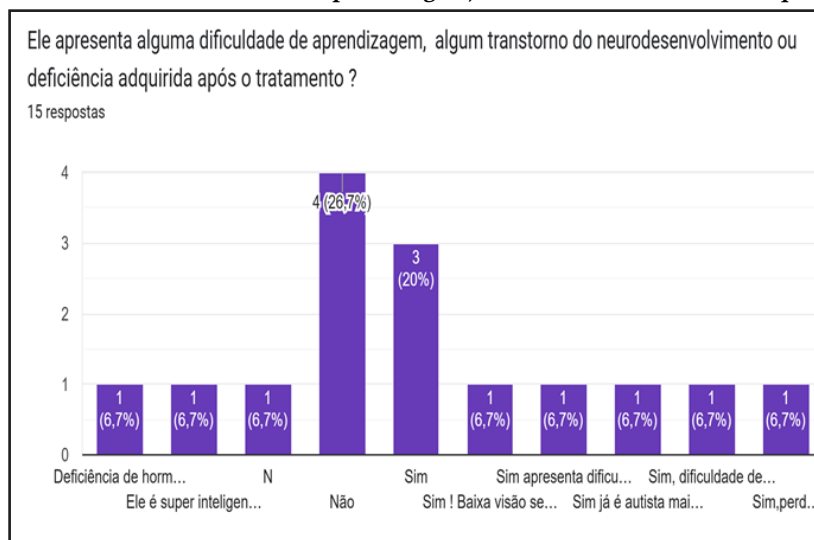
Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme dados obtidos.

Essa diretriz reforça que não se trata apenas de matricular a criança na escola, mas de assegurar que o processo educativo seja efetivo, respeitando suas necessidades específicas e proporcionando meios de inclusão sensorial e afetiva desde os primeiros anos de vida.

Apesar disso, observamos que muitos responsáveis ainda desconhecem as idades obrigatórias para inserção no ensino regular, o que se agrava no caso de crianças com doenças crônicas ou graves. A falta de conhecimento sobre o direito à educação dessas crianças e a ausência de ações inclusivas efetivas por parte

das instituições educacionais e da sociedade resultam em um ciclo de exclusão. Torna-se urgente, portanto, promover uma conscientização mais ampla, bem como o fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dessas crianças em contextos escolares adaptados às suas necessidades.

Gráfico 3 - Sobre a dificuldade na aprendizagem, transtorno ou deficiência adquiridas:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme dados obtidos.

Ao analisarmos as repostas dos gráficos desse capítulo, em conformidade com o estudo de Vigotski (2018), que destaca que no caso de crianças que desenvolveram algum tipo de deficiência, ou transtorno do desenvolvimento; essa compensação dependerá da situação social desenvolvimento, o meio e quais percalços ocorreram para o surgimento dessa deficiência. Nesse contexto, Vigotski (2018, p. 7), afirma que:

O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança.

A Base Nacional Comum Curricular retrata que para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição imposta pelo tratamento, como a fragilidade de saúde física e emocional, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas pelas condições de saúde, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer (Brasil, Ministério da Educação, 2018).

As legislações vigentes trazem atribuições e princípios que amparam o direito à educação, saúde, porém na prática os olhares se voltam somente para a doença, esquecendo-se do dever, da esperança de um futuro sem privações. Assim, a privação escolar em razão do tratamento impõe a eles condições relacionadas a fatores biológicos, psicológicos e socioambientais.

Nos estudos voltados a THC, na perspectiva dos escritores que replicam os conceitos, enfatiza-se que o impulso para novas formas de aprendizagens e comportamentos estão “sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (Vigotski, 2011, p. 866).

Estar motivado a ser ativo nas mais diversas situações, tomar consciência sobre os desejos auxilia na concretização das nossas ações no mundo. Contudo ao analisarmos a conduta passiva do estudante descrito, logo entendemos que em virtude das questões clínicas e ambientais (impostas pelo olhar da família) as potencialidades do jovem foram desprestigiadas frente ao fator biológico.

Quando o educador auxilia o aluno com conhecimento, esse primeiro passa pelo processo interpessoal, (que acontece no âmbito social) e depois se converte em intrapessoal (que acontece no âmbito individual, no interior da pessoa) (Ruppel; Hansel; Ribeiro; 2021). Então as funções psíquicas superiores com atenção, memória e pensamento criam vias de comunicação com o externo por meio do aparato biológico.

As crianças acometidas por algum tipo de deficiência exploram canais internos e externos. Para as autoras “a tarefa da educação consiste em criar a compensação da deficiência por meio de caminhos indiretos, com o objetivo de inserir a criança à vida social, promover a sua aprendizagem, a autonomia, a independência e garantir a sua inclusão educacional” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 16).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acerca da temática, percebe-se que a criança acometida por câncer se torna vulnerável em sua condição física e emocional além disso, a dinâmica familiar e social desse indivíduo sofre danos imensuráveis, que só serão amenizados por meio de mediação e ajuda especializada.

As questões relacionadas as áreas de ensino e saúde, na medida do possível, precisam melhorar o diálogo acerca desse estímulo educacional tão importante na primeira infância, pois vimos que a legislação nacional corrobora para a oferta desde a Educação Básica (recreação até o ensino médio).

Salienta-se a urgência de estudos acerca do processo de desenvolvimento emocional e de ensino das crianças gravemente enfermas, pois as lacunas que surgem durante o tratamento afetam a reintegração não só da criança que está em tratamento, mas também dos irmãos e familiares que convivem diretamente

com ela. Isso acontece com maior frequência no universo escolar, pois nos últimos anos o número de câncer em crianças aumentou consideravelmente.

Há carência de materiais de formação para profissionais de saúde e educação acerca de orientações a responsáveis de crianças que passam pelo adoecimento, baseados na THC e nos estudos sobre Defectologia de Vygotski. Tal material seria de extrema relevância, pois ele ressalta a importância de vias de investigação para o desenvolvimento das potencialidades infantis e a concepção de mundo.

Desse modo, seria possível sensibilizar as famílias para promoção dos estímulos essenciais para além do contexto hospitalar e educacional, buscando integrar, ao tratamento, práticas escolares fundamentais ao desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes/pacientes.

Almejamos viabilizar por meio da nossa proposta o acesso à Educação Básica durante o tratamento, pensando na (re)integração à rotina escolar e social, no pertencimento ao universo infantil. Vislumbramos resguardar o direito subjetivo à educação e superar o desperdício potencial e da vitalidade das crianças enfermas.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2379, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, SP: SEE, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=09/05/2021%2000. Acesso em: 13 abr. 2025.

CARVALHO, V. A. K. F. de; PETRILLI, A. S.; COVIC, A. N. Educação infantil na escola hospitalar: a construção dos saberes escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1209-1233, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646879>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401209&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 5 abr. 2025.

COVIC, A. N.; MELLO, O. F. A. de; ZECCHIN V., V. G.; COVIC, B. A. **Tecendo relações entre educação e saúde**: processo de escolarização de alunos gravemente enfermos. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/46824>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FERREIRA, E. da S.; PESSOA, A. C. R. G. **Acompanhamento pedagógico hospitalar às crianças com câncer em processo de alfabetização**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2579. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2579>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 76. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GENEHR, A. P.; BAADE, J. H. A escolarização e a criança hospitalizada. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, Caçador, v. 3, n. 2, p. 132-144, 2014. DOI: <https://doi.org/10.33362/ries.v3i2.312>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/312>. Acesso em: 5 abr. 2024.

HOLANDA, E. R. de; COLLET, N. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 34-42, mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072012000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a04v21n1>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LURIA, A. R. Linguagem e pensamento. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. cap. 3, p. 61-93.

MADUREIRA, M. L. C.; NASSARI, R. S. Z. Pedagogia hospitalar: educação para além da escola. In: **SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA**, 4., 2019, Ilhéus. Anais eletrônicos [...]. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019. 546 p. Tema: Pedagogia Hospitalar: a educação para além da escola. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/simped/arquivos/anais_iv_simped.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educação & Realidade**, Curitiba, v. 34, n. 1, 2018.

MEDICA REVIEW: **International Medical Humanities Review**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37467/gka-revmedica.v6.1567>. Disponível em: <https://journals.eagora.org/revMEDICA/article/view/1567>. Acesso em: 10 maio 2025.

MENZANI, R. M.; REGUEIRO, E. M. G.; LEIVA, J. C. Ser criança na classe hospitalar: a dimensão psicológica na interface educação e saúde. **ReBRaM**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 106-119, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2017.v20i1.476>. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/476>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RAMOS, M. A. M. **Classe hospitalar**. 2012. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/artigos/classe-hospitalar>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 10 maio 2022.

SACCOL, C. S.; FIGHERA, J.; DORNELES, J. **Hospitalização infantil e educação**: caminhos possíveis para a criança doente. Vidya, Santa Maria, v. 24, n. 42, p. 181-190, 2004. DOI: <https://doi.org/10.37781/vidya.v24i42.413>. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/413/387>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANT'ANA, D. *et al.* **Relatório técnico**: projeto classe hospitalar infantil para crianças em tratamento oncológico. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Tecnologia em Gestão Pública) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Barretos, SP, 2021.

SÃO PAULO. ESTADO. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/12/res-se-68_2017-educacao-especial.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. 228 p.

VGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Aprendizaje Visor, 1931.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO TRABALHO: A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO SURDO

Thais Violada Aragão¹

Tabata Barbosa Rodrigues Basso²

Letícia Mendonça Rocha³

Gabriela Oliveira Alves Pereira⁴

Camila Langerhorst Taha⁵

Larissa Heloisa da Silva⁶

Carlos Eduardo da Silva⁷

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a comunidade surda tem enfrentado inúmeros desafios decorrentes de uma sociedade centrada na oralidade e na escuta como formas hegemônicas de comunicação. Pessoas surdas foram historicamente marginalizadas, invisibilizadas e consideradas incapazes de desenvolver plenamente habilidades cognitivas e linguísticas, sobretudo em leitura e escrita (Skliar, 1999). Essa exclusão sistemática não apenas dificultou o acesso à educação, como também comprometeu a construção da identidade surda e o reconhecimento de sua língua e cultura.

A institucionalização da educação para surdos apresentou avanços significativos, como a criação do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris por Charles-Michel de L'Épée, em 1760, que utilizava a Língua de Sinais Francesa (LSF). Contudo, tais progressos foram bruscamente interrompidos

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

6 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

7 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

pelo Congresso de Milão, em 1880, que proibiu o uso das línguas de sinais nas escolas, consolidando o método oralista como única abordagem legítima. A imposição da leitura labial e da fala como métodos exclusivos de ensino resultou não apenas em ineficácia no processo de aprendizagem, mas também em profundo apagamento cultural e identitário (Strobel, 2008).

A concepção de que a deficiência auditiva constitui uma limitação absoluta revela a persistência de discursos capacitistas, os quais associam deficiência à inferioridade e improdutividade. Essa visão sustenta práticas discriminatórias na educação e no trabalho, reforçando as barreiras enfrentadas por surdos enquanto estudantes e profissionais (Sassaki, 2003). As dificuldades escolares, somadas à ausência de políticas públicas eficazes, configuram um cenário que inviabiliza o exercício pleno da cidadania.

A inclusão escolar de alunos surdos demanda mais do que sua mera presença em sala de aula. A participação efetiva pressupõe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a adoção do modelo bilíngue de ensino, no qual a Libras é a língua de instrução e o português escrito é ensinado como segunda língua (Quadros; Karnopp, 2004). Entretanto, a realidade educacional ainda é marcada pela ausência de intérpretes qualificados, materiais didáticos acessíveis e formação adequada dos docentes, fatores que restringem o potencial de aprendizagem e afastam o aluno do contexto comunicativo escolar (Lacerda, 2006).

De forma semelhante, no contexto profissional, os surdos continuam enfrentando barreiras significativas. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho relaciona-se à falta de preparo das empresas, à inexistência de práticas comunicacionais acessíveis e à baixa valorização da diversidade. Apesar de legislações como a Lei nº 8.213/91 (Lei de Cotas) determinarem a contratação de pessoas com deficiência, muitas organizações cumprem essa exigência apenas formalmente, sem garantir ambientes de trabalho verdadeiramente inclusivos (Brasil, 1991).

O preconceito estrutural, a insuficiência de acessibilidade comunicacional e a fragilidade de políticas públicas comprometidas ampliam a exclusão de profissionais surdos. Essa exclusão não se restringe à inserção laboral, mas afeta também o desenvolvimento profissional, a autonomia financeira e o reconhecimento social. É necessário compreender que inclusão não significa apenas acesso, mas, sobretudo, condições de permanência, desenvolvimento e protagonismo.

Ainda assim, experiências exitosas demonstram o potencial transformador de práticas inclusivas estruturadas. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por exemplo, constitui uma instituição comprometida

com a diversidade, ao oferecer suporte pedagógico e estrutural a estudantes e colaboradores surdos. Casos de sucesso, em que alunos alcançam posições profissionais de destaque mediante apoio institucional, evidenciam o impacto positivo de uma educação inclusiva de qualidade.

Este trabalho teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por pessoas surdas nos âmbitos educacional e profissional, ressaltando o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a relevância da atuação de intérpretes de Libras e as barreiras que esses indivíduos ainda encontram em seus percursos. Busca-se refletir sobre a necessidade de políticas públicas eficazes, da formação continuada de profissionais da educação, da inclusão efetiva no mercado de trabalho e, sobretudo, da valorização da identidade surda como forma legítima de existência e expressão cultural.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da história, as pessoas surdas enfrentaram inúmeras adversidades, sendo frequentemente marginalizadas, excluídas e privadas do reconhecimento de sua língua e cultura pela sociedade. Durante séculos, foram consideradas incapazes de desenvolver habilidades intelectuais, como a leitura e a escrita, em razão da predominância da oralidade como forma hegemônica de comunicação. Esse cenário resultou em uma profunda marginalização da comunidade surda, dificultando o acesso à educação e, sobretudo, a participação plena na vida social (Skliar, 1999).

Durante muito tempo, os surdos foram classificados como “ineducáveis” e, por consequência, afastados do processo educativo. A primeira escola destinada a esse público foi fundada em 1760, em Paris, por Charles-Michel de L’Épée. O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris foi pioneiro no uso da Língua de Sinais Francesa (LSF) no ensino. Entretanto, o Congresso de Milão, em 1880, instituiu a obrigatoriedade do método oralista, impondo a leitura labial como único meio válido de instrução. Essa decisão desconsiderou a forma natural de comunicação dos surdos e suas habilidades específicas de aprendizagem, ocasionando não apenas ineficácia educacional, mas também marginalização e apagamento identitário desse grupo social.

Na década de 1970, a insatisfação com os resultados do ensino oralista, evidenciada pelos constantes fracassos escolares, fomentou mobilizações em prol de alternativas mais eficazes. Pesquisas e movimentos sociais contribuíram para o fortalecimento de novas abordagens educacionais, nas quais a comunicação passou a ser vista como recurso facilitador do ensino-aprendizagem. Essa mudança introduziu práticas pedagógicas que, além da leitura labial e da escrita, incorporaram gestos, datilologia e sinais. Como defende Nascimento,

em sua dissertação *A Língua Própria do Surdo: A Defesa da Língua a Partir de uma Subjetividade Surda Resistente*, o reconhecimento e a valorização da língua de sinais constituem fundamentos essenciais para a promoção da inclusão efetiva e para o respeito à diversidade presente na sociedade.

Figura 1 - Alfabeto em Língua Brasileira de Sinais.⁸



Fonte: Brasil, MEC (2024, on-line).

Apesar dos avanços educacionais, os desafios para a inclusão de pessoas surdas no mercado de trabalho permanecem expressivos. Historicamente, esses profissionais foram direcionados a cargos de baixa qualificação e pouca visibilidade, reflexo de preconceitos estruturais ainda vigentes. A dificuldade de inserção está associada ao estigma de incapacidade perpetuado ao longo de décadas, somado à falta de políticas de acessibilidade comunicacional e de ambientes laborais inclusivos.

Embora a legislação brasileira, como a Lei nº 8.213/91 (Lei de Cotas), determine a contratação de pessoas com deficiência, muitas empresas ainda

⁸ PraTodosVerem: A imagem mostra o alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Cada letra do alfabeto é representada por uma configuração de mão diferente, usada para soletrar palavras. Por exemplo, a letra A é feita com o punho fechado e o polegar ao lado, a B com a mão aberta e dedos juntos para cima, a C com a mão em formato de “C”, e assim por diante até a letra Z, que é representada com o dedo indicador desenhando um “Z” no ar. É um recurso visual que ajuda na comunicação de pessoas surdas por meio da datilologia, ou seja, soletração manual.

resistem em efetivar práticas inclusivas, limitando-se ao cumprimento formal da norma. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada e de políticas consistentes de inclusão compromete a adaptação e o desenvolvimento desses profissionais no ambiente corporativo.

Um exemplo relevante de instituição comprometida com a diversidade e a inclusão é o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Reconhecido por sua estrutura acessível e por iniciativas direcionadas à inclusão, o Senac oferece suporte a alunos e colaboradores surdos, investindo em tecnologias assistivas, materiais adaptados e programas de capacitação. Entre os casos de sucesso, destaca-se a trajetória de um estudante surdo que, com apoio pedagógico, conquistou uma posição na biblioteca da instituição, atuando no atendimento a estudantes e docentes. Esse exemplo evidencia, na prática, o impacto positivo da inclusão no ambiente profissional.

Contudo, a promoção da diversidade não deve ser responsabilidade exclusiva de algumas instituições. É imprescindível que empresas de diferentes setores compreendam que a inclusão de pessoas com deficiência representa não apenas uma exigência legal, mas uma oportunidade de enriquecimento humano e de fortalecimento da cultura organizacional. Para tanto, torna-se necessária a articulação entre governo, setor privado e sociedade civil, no sentido de desenvolver políticas públicas eficazes, programas de formação acessíveis e ações que desconstruam estereótipos historicamente enraizados.

Nesse processo, destaca-se o papel do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), profissional indispensável para assegurar a intercomunicação, a mediação pedagógica e a participação efetiva de estudantes surdos. É a partir da atuação desse profissional que se estabelecem pontes comunicativas no ambiente escolar, possibilitando ao discente surdo usufruir de igualdade de condições no processo de aprendizagem. Mais do que eliminar barreiras, o intérprete contribui para a construção de um espaço educacional inclusivo, no qual a diferença é compreendida como elemento de enriquecimento e não de exclusão.

Ao se analisar a sociedade contemporânea, observa-se que a temática da inclusão tem ganhado destaque, embora ainda suscite uma série de questionamentos. No contexto da inclusão educacional, por exemplo, as barreiras permanecem significativas. Nesse cenário, o profissional/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem plena consciência dos desafios a serem enfrentados, mas sobretudo compreende a relevância de seu papel na efetivação da comunicação do indivíduo surdo, sendo, portanto, peça fundamental no processo de inclusão.

O tradutor/intérprete de Libras é imprescindível para a promoção de uma comunicação acessível e inclusiva no ambiente escolar. É por meio de

sua atuação que os alunos surdos podem exercer plenamente o direito a uma interação significativa em sala de aula. Em contextos nos quais o discente surdo é impossibilitado de participar ativamente do processo comunicativo por ausência desse profissional, manifesta-se uma forma de exclusão que transcende a linguagem, afetando direitos legalmente garantidos, considerando que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial para surdos (Lei nº 10.436/2002).

A função do intérprete de Libras ultrapassa a mera tradução linguística, envolvendo a promoção de uma inclusão efetiva, que não se limita à inserção física do aluno em uma sala regular. Para que a inclusão se concretize em sua essência, é necessário que todos os segmentos que compõem a instituição escolar atuem de maneira integrada e eficiente nesse processo. Nesse contexto, destaca-se a importância do tradutor/intérprete, cuja atuação não se restringe à interpretação literal, mas envolve a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas, com o objetivo de integrar o aluno surdo ao contexto comunicativo da sala de aula e, conseqüentemente, à vida escolar como um todo.

No Brasil, um marco histórico no início da educação de surdos foi a vinda de Dom Pedro II de um professor francês surdo, Ernest Huert, que desempenhou papel fundamental na consolidação do uso da Língua de Sinais. Atualmente, a língua de sinais constitui a principal forma de comunicação da comunidade surda; contudo, muitas vezes não é compreendida pelos ouvintes, o que gera barreiras significativas na comunicação. Além disso, persistem preconceitos e a ausência de acessibilidade em diversos contextos sociais e educacionais.

No âmbito escolar, o debate sobre a inserção de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia tanto avanços quanto limitações. Por um lado, a presença do intérprete possibilita que o aluno surdo receba a informação escolar na sua língua natural, enquanto o professor ouvinte pode ministrar as aulas sem obstáculos linguísticos. Por outro lado, a simples presença do intérprete não garante que metodologias adequadas sejam aplicadas nem que o currículo escolar seja ajustado para contemplar as especificidades cognitivas, culturais e comunicacionais da comunidade surda.

A legislação brasileira reconhece a relevância da acessibilidade e do uso da Libras, embora de maneira indireta quanto à presença do intérprete. O Artigo 12, §2º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, assegura a acessibilidade aos conteúdos curriculares, enquanto a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legítimo de comunicação para surdos. Apesar disso, essas normas não preveem explicitamente a obrigatoriedade de um intérprete em todos os contextos educativos. No mercado de trabalho, os desafios para a inclusão de pessoas

surdas permanecem significativos. Entre os principais obstáculos destacam-se a escassez de oportunidades, o preconceito estrutural e a falta de compreensão da Libras pelos ouvintes, fatores que comprometem tanto a comunicação quanto a execução das atividades laborais. Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que as empresas ofereçam condições adequadas de trabalho, incluindo a disponibilização de intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e treinamentos específicos para suas equipes. Adicionalmente, é fundamental a promoção de uma cultura organizacional pautada na inclusão e no respeito à diversidade, garantindo que pessoas surdas possam participar plenamente do ambiente profissional e desenvolver seu potencial.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender os processos e desafios da inclusão de estudantes surdos no contexto escolar. A pesquisa foi estruturada a partir de diferentes estratégias complementares, permitindo a análise de múltiplas dimensões do tema. Foram analisados livros, artigos científicos e legislações pertinentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com o objetivo de fundamentar teoricamente os conceitos de inclusão escolar e de acessibilidade para estudantes surdos. A pesquisa documental também incluiu normas, resoluções e diretrizes educacionais que abordam a inserção de alunos surdos em instituições regulares de ensino. Para compreender a perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos, foi realizado um relato de experiência com um estudante surdo residente em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Essa abordagem permitiu explorar as percepções, dificuldades e vivências do estudante no ambiente escolar, identificando elementos concretos que influenciam a inclusão efetiva. O estudo possui caráter exploratório, pois visa mapear práticas, desafios e fatores que interferem na inclusão de estudantes surdos, possibilitando a compreensão inicial do fenômeno. Além disso, a pesquisa tem cunho aplicado, uma vez que busca gerar insights que possam subsidiar a melhoria de práticas pedagógicas, políticas educacionais e estratégias de acessibilidade nas escolas. Essa combinação de métodos qualitativos, bibliográfico, documental, exploratório, aplicado e estudo de caso que possibilitou uma análise aprofundada, articulando a base teórica com experiências reais, de modo a compreender os múltiplos aspectos envolvidos na inclusão de alunos surdos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise bibliográfica e do relato de experiência coletado, pôde-se constatar que, apesar dos avanços legais e institucionais, a inclusão de pessoas surdas ainda enfrenta diversos obstáculos na prática. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial e a presença de intérpretes constituem conquistas significativas; entretanto, essas medidas tornam-se insuficientes quando não acompanhadas de formação adequada dos profissionais da educação, de materiais didáticos acessíveis e de mudanças metodológicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda.

O relato do estudante surdo evidencia que a inclusão efetiva vai além da mera presença física em sala de aula, sendo necessário assegurar participação, compreensão e interação plena. O papel do intérprete destaca-se como mediador entre o conhecimento e o aluno, mas sua atuação isolada não é suficiente quando a instituição escolar, como um todo, não se compromete com uma educação bilíngue e inclusiva. No âmbito profissional, os dados reforçam a persistência do capacitismo e da ausência de acessibilidade comunicacional. A inclusão real no mercado de trabalho requer mais do que o cumprimento formal de cotas: é fundamental promover ambientes que respeitem a identidade surda, valorizem suas competências e ofereçam condições adequadas para o desenvolvimento profissional.

Em síntese, a inclusão de pessoas surdas, tanto na educação quanto no trabalho, deve ser compreendida como um processo coletivo, que exige políticas públicas efetivas, sensibilidade institucional e, sobretudo, o reconhecimento do sujeito surdo como protagonista de sua própria história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios enfrentados pela comunidade surda evidencia que a inclusão vai muito além do cumprimento de normas legais ou da mera inserção de indivíduos em ambientes escolares e profissionais. Trata-se de um processo de transformação profunda, que envolve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como idioma legítimo, o respeito à identidade surda e a implementação de práticas pedagógicas e corporativas efetivamente inclusivas. Embora avanços tenham sido conquistados, como a oficialização da Libras, a atuação de intérpretes e exemplos de instituições comprometidas com a diversidade, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), persistem barreiras significativas decorrentes de preconceito, falta de acessibilidade e insuficiente formação especializada de profissionais.

Nesse contexto, destaca-se a importância do psicólogo escolar, cuja atuação vai além do apoio individual ao estudante surdo, contribuindo para a construção de ambientes educativos inclusivos. O psicólogo auxilia na mediação de conflitos, no desenvolvimento socioemocional, na orientação de professores quanto às estratégias pedagógicas e na sensibilização da comunidade escolar para a diversidade, promovendo não apenas a inclusão formal, mas o bem-estar e a participação plena do aluno surdo.

É imprescindível que políticas públicas, instituições de ensino e empresas assumam o compromisso de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, o desenvolvimento e o protagonismo das pessoas surdas em todos os espaços sociais. Isso demanda investimento contínuo na formação de profissionais, na infraestrutura acessível e na criação de práticas pedagógicas e corporativas inclusivas. Somente por meio de ações conjuntas, éticas e comprometidas será possível romper com o histórico de exclusão e construir uma sociedade que respeite, acolha e valorize a diferença, garantindo às pessoas surdas o direito de serem vistas, ouvidas e, sobretudo, compreendidas.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rosy Mikaelly Gomes; SILVA, Silvania Marinho. **Alfabetização infantil: barreiras encontradas por alunos surdos no ensino**. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/download/2161/2519>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 61, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436.

BRASIL. Governo Federal. **Alfabeto de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e configuração de mãos**. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/todas-as-publicacoes/alfabeto-manual-e-configuracao-de-maos>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Língua Brasileira de Sinais (Libras).

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Art. 93. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11345588/artigo-93-da-lei-n-8213-de-24-de-julho-de-1991>. Acesso em: 27 mar. 2025.

COELHO, L. A. B.; SCHUBER, S. E. M.; SILVA, R. Q. **Surdos: o desafio da inclusão no ensino regular**. Paraná, 2017.

DAMÁZIO, Milene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC, 2007.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, 2000.

GOOGLE SCHOLAR. **Pesquisa**: Barreiras enfrentadas como aluno e colaborador surdos. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=Barreiras+enfrentadas+como+aluno+e+colaborador+surdos>. Acesso em: 24 abr. 2025.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *In*: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2004.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: **Coleção UAB – UFSCar. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. São Carlos: UFSCar, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras):** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

NASCIMENTO, G. S. **A Língua Própria do Surdo:** a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/502625c1-3076-44e5-808e-ccff1c0d3486>. Acesso em: 27 mar. 2025.

NASCIMENTO, Henrique. **Educação de surdos:** entenda os desafios no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/educacao-de-surdos-entenda-os-desafios-no-brasil>. Acesso em: 06 abr. 2025.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flavia. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA7_ID640_28102020214833.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?** *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* **O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023.** *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista.** 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS:** Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade. 1ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_880460564267c1a120611b3efff318e6. Acesso em: 27 mar. 2025.

STROBEL: Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_880460564267c1a120611b3efff318e6. Acesso 27 mar.2025.

TESSER, Carla Regina Sparano. A interpretação para Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contexto educacional: reflexão a partir da experiência na pós-graduação. **Belas Infâncias**, v. 8, n. 1, p. 105-118, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1519/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20TRADUTOR%20INT%C3%89PRETE%20DE%20L%C3%8DNGUA%20BRASILEIRA%20DE%20SINAIS%20\(Libras\)-Sandrelle%20Climaco%20de%20Lima.pdf](https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1519/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20TRADUTOR%20INT%C3%89PRETE%20DE%20L%C3%8DNGUA%20BRASILEIRA%20DE%20SINAIS%20(Libras)-Sandrelle%20Climaco%20de%20Lima.pdf). Acesso em: 06 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Repositório Institucional UFBA**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18014>. Acesso em: 27 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Repositório Institucional UFC**. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SÍNDROME ALCÓLICA FETAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Eduarda Messias de Sousa¹

Giovanna Ferreira de Souza²

Larissa Heloisa da Silva³

Carlos Eduardo da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

A síndrome alcoólica fetal (também conhecida como SAF) é um transtorno derivado da exposição ao álcool na gravidez e que se manifesta tanto na pessoa gestante quanto no feto. Ao contrário do que muitos acreditam, sua seriedade não se baseia em fatores genéticos, idade ou muito menos na quantidade de álcool ingerida. Qualquer dose de álcool pode levar a alterações no desenvolvimento fetal, sejam elas neurológicas ou físicas. Devido a isso, o recomendado é que a pessoa gestante evite totalmente bebidas alcoólicas, atentando-se a todos os líquidos ingeridos e mantendo em mente de que a SAF é totalmente prevenível, basta não consumir álcool durante o período gestacional.

As manifestações da SAF são variadas e podem afetar tanto à pessoa gestante quanto ao feto, já que esse transtorno não possui um alvo específico. Na pessoa gestante, por exemplo, determina-se o diagnóstico de gravidez de risco, pois torna-se comum a possibilidade de sangramentos, aborto espontâneo e parto prematuro. Já no feto, segundo Rodrigo A. Santana (2014, p. 62) “A ingestão de álcool (etanol) [...] pode resultar em várias consequências relacionadas ao neurodesenvolvimento, incluindo retardo mental e deficiências em capacidade cognitiva, atenção, função executiva, controle motor e comportamento.”

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

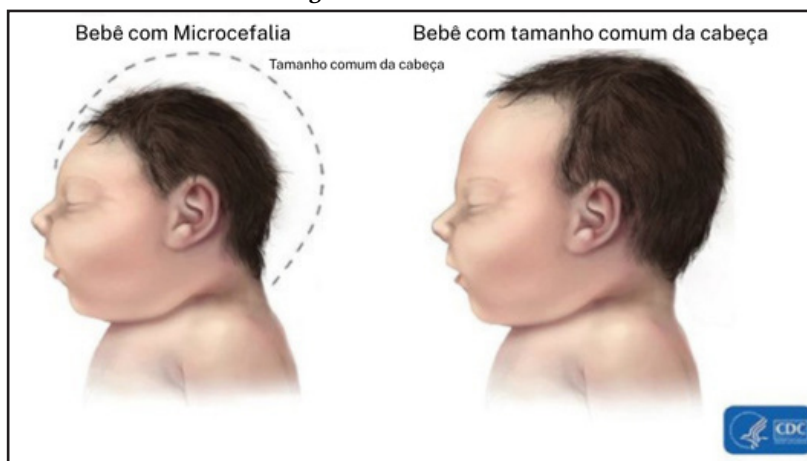
4 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

Por esse motivo, é importante que a pessoa gestante se conscientize de que o álcool é o principal inimigo durante o período gestacional e que reconheça o perigo do mesmo não apenas para a própria vida, mas também para a da criança que está sendo gerada. Logo, a divulgação dos cuidados ideais durante a gestação e formas de tratamento perante à SAF são essenciais, portanto, esse artigo busca compreender a síndrome e seus impactos neurológicos, físicos e consequentemente sociais para explicá-la de forma transparente e acessível. Assim, alcançando a divulgação de formas de prevenção contra a SAF e impedindo que mais vidas sejam afetadas pela desinformação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dessa forma, antes de compreender detalhadamente os impactos da SAF no feto, é importante conhecer o caminho que o álcool percorre no organismo da gestante até alcançá-lo. Após ser consumido e absorvido pela corrente sanguínea, o álcool segue até o fígado, local em que passa por um processo de biotransformação para ser metabolizado. Infelizmente, mesmo assim, o álcool consegue ultrapassar a placenta através do sangue, chegando no líquido amniótico (líquido que envolve e protege o bebê dentro do útero) e, finalmente, até o feto. Entretanto, por se tratar de um ser ainda em desenvolvimento, não possui a capacidade de metabolizar o líquido e muito menos descartá-lo corretamente, mantendo-o no organismo por período superior até mesmo que de sua própria pessoa gestante.

Figura 1- Microcefalia.⁵

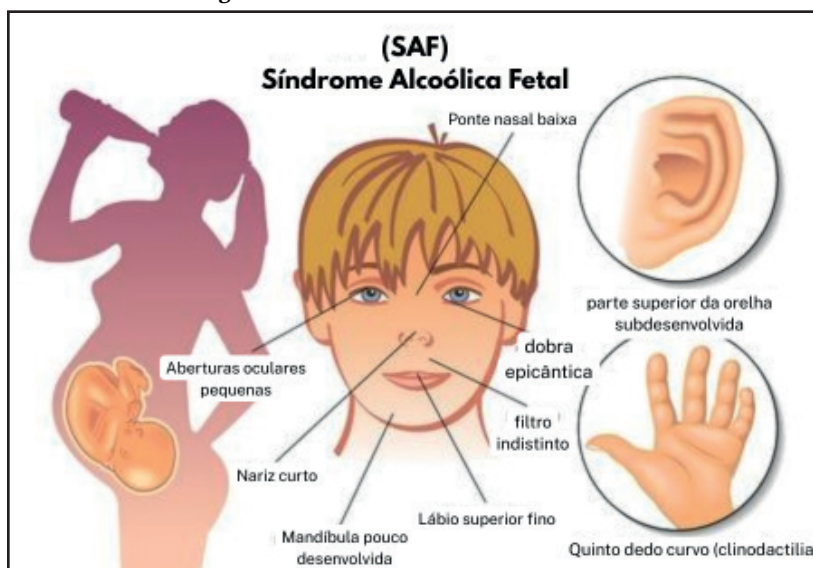


Fonte: Fciências (2018, on-line).

⁵ PraTodosVerem: Ilustração do crânio de dois bebês, um com microcefalia e outro com a cabeça do tamanho comum.

Assim, é justificável que haja tantos prejuízos significativos e que afetam negativamente toda uma vida. Com a permanência do álcool no organismo fetal, apresenta-se um quadro de manifestações clínicas graves. No quesito físico, por exemplo, Amanda Pereira (2022, p. 6) diz que, “É bem documentado que bebês que nascem com SAF têm alterações na face e em órgãos do corpo, podem ter peso abaixo do normal ao nascimento [...]” Além disso, também são relatados casos de crianças com microcefalia - condição em que a cabeça do bebê é menor do que o esperado, o que pode indicar falhas no desenvolvimento cerebral.

Figura 2 – Características físicas da SAF.⁶



Fonte: Fciências (2018, on-line).

Além dos prejuízos físicos, “a exposição intrauterina ao álcool pode levar a alterações graves e permanentes no sistema nervoso.” (Freire, 2018, p. 12). Esse sistema é responsável por questões neurológicas e cognitivas do indivíduo, como aprendizagem e coordenação motora. Os sintomas mais comuns incluem: atrasos no desenvolvimento, má concentração, incapacidade de resolver problemas, déficit de atenção, poucas habilidades organizacionais, problemas de fala, problemas de memória e falta de raciocínio de causa e efeito. Todas essas limitações tornam tarefas simples extremamente complexas e desgastantes

6 PraTodosVerem: A imagem explica a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF), mostrando que o consumo de álcool pela gestante afeta o bebê. Ilustra uma criança com características típicas da síndrome: olhos pequenos, ponte nasal baixa, nariz curto, lábio superior fino, filtro indistinto, mandíbula pouco desenvolvida e dobra de pele nos olhos. Também destaca a orelha com parte superior malformada e o dedo mindinho curvado.

para os portadores dessa síndrome, demandando um esforço maior e um longo período de tempo para realização. Em atividades que exigem foco prolongado, por exemplo, tornam-se difíceis para finalização, pois a pessoa pode se distrair facilmente ou relembrar constantemente a sua linha de raciocínio para não se perder. Isso leva a um desgaste mental e possivelmente uma desistência da tarefa, gerando uma sensação de incapacidade e frustração no indivíduo. Além disso, todas essas dificuldades (principalmente a da fala) moldam na pessoa um constante sentimento de insegurança e medo. Com o tempo, pode surgir a chance de desenvolver uma fobia social (ansiedade antes e após interações sociais), isso pode levar ao afastamento de convívios sociais e à formação de uma pessoa isolada.

Além de adversidades na aprendizagem, é constatado que o QI dos portadores do SAF é menor e que não afeta apenas relações sociais, mas também a vida acadêmica.

O desempenho cognitivo geral foi avaliado pelo quociente de inteligência (QI), e todos os pesquisadores que realizaram uma avaliação desse parâmetro encontraram QI menor nos indivíduos expostos ao álcool na gestação. Também foi observado pior desempenho escolar, com médias escolares mais baixas. (Freire, 2018, p. 18).

Assim, como já dito anteriormente, pela habilidade de resolução e de raciocínio lógico serem afetadas, a vida escolar é totalmente prejudicada, pois surge a dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, o mau desempenho em tarefas escolares, avaliações bimestrais ou até mesmo dinâmicas rerealizada dentro da sala de aula. Diante disso, é necessário que o estado e o sistema educacional ofereçam suporte para essas crianças através de ampliações de leis e práticas inclusivas, para que assim consigam se desenvolver e acompanhar os seus colegas de turma.

Ou seja, é previsto a existência de práticas inclusivas e que consigam atender às demandas dos portadores da síndrome alcoólica fetal para que tenham direito à uma educação de qualidade e sem meios que desestabilizem seu aprendizado. Há também outras regulamentações com o objetivo de integração, sendo elas:

Quadro 1- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88).

Artigo	Caput	Incisos
Art. 208.	O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ⁷ , preferencialmente na rede regular de ensino; IV – Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
Art. 227.	É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.	II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Fonte: Brasil (1988).

Felizmente, graças às normas inclusivas, os estudantes com síndrome alcoólica fetal têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE). Esses profissionais proporcionam um atendimento especializado e planejamento adaptado às necessidades individuais de cada criança. No entanto, é persistente a ideia equivocada de que o AEE funciona como um reforço escolar, sendo que seu papel é capacitar o aluno de acordo com suas dificuldades específicas.

Segundo Liliane Garcez (2019), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um serviço conduzido por profissional capacitado que, em articulação com o professor da turma, busca identificar barreiras à aprendizagem e selecionar estratégias, espaços e recursos pedagógicos adequados às necessidades de cada estudante.

Na prefeitura de Barretos, por exemplo, no Setor de Educação Inclusiva, existem 22 professores concursados no atendimento educacional especializado (AEE)⁸. Essas medidas são fundamentais para a superação de barreiras e valorização da diversidade escolar.

7 Importante destacar que a expressão portador de deficiência ainda permanece no texto legal, todavia, esse termo está em desuso. O termo adequado e adotado pela legislação mais recente, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é “pessoa com deficiência”, que reconhece o indivíduo em primeiro lugar e a deficiência como uma característica, e não como algo que o define por completo.

8 Portal Transparência: <https://contabil.barretos.sp.gov.br/transparencia/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

Entretanto, a ingestão de álcool na gravidez não pode ser analisada apenas do ponto de vista biológico, mas sim de forma abrangente à saúde mental e o meio social em que a pessoa gestante está inserida. Diversos fatores sociais influenciam no consumo do álcool, como, por exemplo, a renda para mulheres com situação de vulnerabilidade. Um estudo realizado no Brasil identificou que:

Maior prevalência do consumo total de álcool [...] foi observada em mulheres com maior vulnerabilidade social, incluindo aquelas de menor escolaridade, pertencentes a classes econômicas mais baixas, de cor da pele não branca, sem companheiro na gestação, sem trabalho remunerado, com maior número de partos anteriores, com gestações não pretendidas (Cabral, 2011, p. 6).

Essas condições socioeconômicas desfavorecem uma gestação saudável, pois não há um esclarecimento de informações de bebidas alcoólicas de forma acessível, assim, provendo que é de grande necessidade o apoio de políticas públicas e, se possível, uma reestruturação em instituições de saúde.

De acordo com Buno Nunes (2014, p. 969) “No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), criado em 1988, alcançou inúmeros avanços, porém a relação da população com os serviços de saúde ainda continua desigual e necessita de monitoramento.” Essa desigualdade é preocupante, pois a pessoa gestante necessita do apoio para um pré-natal de qualidade que proporcione segurança e atendimento cuidadoso, tanto consigo quanto para o feto. A dificuldade de acesso à um bom pré-natal reforça os casos de síndrome alcoólica fetal, uma vez o trabalho de acessibilidade à informação não está sendo feito da forma correta. “Além disso, o maior contato com os serviços de pré-natal pode proporcionar mais ações visando reduzir tabagismo e uso de álcool na gestação, que são fatores de risco modificáveis [...]” diz Vanderlea Cabral (2011, p. 4). Entretanto, apesar de ser exemplificado como seria benéfico para as pessoas gestantes caso as unidades de saúde fossem totalmente capacitadas e capazes de atender à demanda de uma população que sofre devido à desigualdade e marginalização, o SUS é grande um marco no que se diz respeito à saúde e acesso para comunidades, necessitando, apenas, superar as barreiras estruturais e sociais.

Além disso, existem instituições que desenvolvem iniciativas voltadas à transformação da vida de pessoas em situação de vulnerabilidade social. O Instituto Olinto Marques de Paulo, fundado em 2007, atua na promoção da educação, da cultura e da preservação ambiental, e entre seus projetos destaca-se o movimento #GravidezSemÁlcool, que produziu uma cartilha voltada à conscientização sobre os riscos da exposição ao álcool durante a gestação e suas consequências. Reconhecer a Síndrome Alcoólica Fetal não implica apenas compreender seus aspectos físicos e neurológicos, mas também considerar os impactos sociais, econômicos e as barreiras que afetam a vida das pessoas

com essa condição. Apesar dos avanços na área da saúde, ainda persiste uma defasagem nas políticas públicas voltadas ao atendimento das gestantes, especialmente no que se refere ao acesso a um pré-natal de qualidade. Assim, torna-se imprescindível a ampla divulgação dos malefícios do consumo de álcool na gravidez, alcançando diferentes grupos e classes sociais.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter aplicado e exploratório, fundamentada em fontes bibliográficas e documentais. O objetivo central foi compreender a ocorrência da Síndrome Alcoólica Fetal, seus impactos neurológicos e físicos, bem como as influências sociais que favorecem sua incidência.

A coleta de dados ocorreu por meio da seleção de artigos científicos disponíveis em bases como SciELO e Google Acadêmico, nas áreas de psicologia, saúde e educação, publicados entre os anos de 2000 e 2024. Além disso, foram consultados documentos institucionais, tais como publicações do Ministério da Saúde, informações disponibilizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e textos jurídicos presentes no portal do Planalto, assim como campanhas desenvolvidas por instituições voltadas ao combate da desinformação.

A análise do material selecionado priorizou conteúdos relevantes e inter-relacionados, de modo a evitar discrepâncias e assegurar a coerência do estudo. A pesquisa foi organizada em três eixos: (I) definição da síndrome e identificação de seus sintomas; (II) impactos e consequências para o feto e para a pessoa gestante; e (III) desafios enfrentados na prevenção. Essa sistematização possibilitou a construção de uma compreensão aprofundada sobre o tema, servindo de base para a apresentação e discussão dos resultados na seção seguinte.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam que pessoas gestantes precisam ter acesso a informações claras e qualificadas sobre a Síndrome Alcoólica Fetal, a fim de estarem cientes dos riscos decorrentes do consumo de álcool durante a gravidez. Tal constatação converge com outros estudos que ressaltam a relevância da conscientização para a prevenção de deficiências ocasionadas no período gestacional e identificadas já no nascimento. A ausência desse cuidado pode comprometer a vida social da criança, sujeitando-a a situações de discriminação em razão das alterações físicas resultantes da exposição ao álcool intrauterino.

Verificou-se, ainda, que as instituições de ensino devem incorporar o estudo dessa síndrome em seus currículos, de modo a promover ambientes

acadêmicos mais acolhedores, respeitosos e inclusivos para estudantes com SAF. A implementação de estratégias pedagógicas voltadas à conscientização e ao apoio pode favorecer o bem-estar de todos os alunos, contribuindo para a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome Alcoólica Fetal constitui uma condição grave, porém totalmente prevenível. Seus efeitos não se limitam aos aspectos biológicos decorrentes da exposição ao álcool, mas também evidenciam fragilidades sociais, dificuldades no acesso à saúde e desafios relacionados à inclusão escolar, que dependem de políticas públicas e legislações eficazes. A revisão bibliográfica permitiu compreender a complexidade da síndrome, assim como a relação com outras condições recorrentes, como a microcefalia, reforçando que a única forma de prevenção é a abstinência total do consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação.

Constatou-se que ainda existem defasagens nas escolas quanto à atenção às necessidades de estudantes com SAF. Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar torna-se fundamental, pois esse profissional contribui para o processo de inclusão, mediando relações entre alunos, professores e famílias, além de promover estratégias de acolhimento, acompanhamento emocional e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Sua intervenção favorece a valorização da diversidade, auxilia na adaptação curricular e contribui para a construção de um ambiente respeitoso e equitativo.

Com políticas amplas que garantam um pré-natal de qualidade, o fortalecimento da conscientização gestacional e o envolvimento de instituições comprometidas com a promoção da qualidade de vida, é possível reduzir significativamente a incidência da SAF. Entretanto, o enfrentamento dessa realidade exige um esforço coletivo que envolva profissionais da saúde, da educação e toda a sociedade.

Assim, a disseminação de informações claras sobre os riscos do consumo de álcool na gestação, associada a investimentos em saúde pública e educação inclusiva, não apenas previne novos casos da síndrome, mas também representa um compromisso ético de empatia, cuidado e respeito com as futuras gerações.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

CABRAL, Vanderlea Poeys *et al.* Prevalência de uso de álcool na gestação, Brasil, 2011-2012. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, p. e00232422, 2023.

CÂMARA INCLUSÃO. **Conheça algumas das principais leis sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/noticias/conheca-algumas-das-principais-leis-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 25 abril 2025.

DA SILVA, Tânia Pereira *et al.* Síndrome genética fetal e consequências no neurodesenvolvimento infantil: uma revisão bibliográfica. **Pesquisa, sociedade e desenvolvimento**, v. 11, n. 5, pág. e23511528091-e23511528091, 2022.

FCIÊNCIAS. **Síndrome do Alcoolismo Fetal.** FCIÊNCIAS, 2018. Disponível em: <https://www.fciencias.com/2018/03/27/sindrome-do-alcoolismo-fetal/>. Acesso em: 25 abril 2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Postagens: **Principais Questões sobre Efeitos do Álcool na Gestante, Feto, Recém-nascido e Criança.** Rio de Janeiro, 9 jan. 2025. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-recem-nascido/principais-questoes-sobre-efeitos-do-alcool-na-gestante-feto-recem-nascido-e-crianca/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GESTÃO ESCOLAR. **Atendimento educacional especializado:** o que é, para quem é e como deve ser feito. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2204/atendimento-educacional-especializado-o-que-e-para-quem-e-e-como-deve-ser-feito>. Acesso em: 25 abril 2025.

LIMA, Janna Freire Andrade *et al.* **Alterações cognitivas decorrentes da exposição ao álcool durante a gestação:** uma revisão sistemática de literatura. 2018.

MIRABITO, Serenity. **Síndrome Alcoólica Fetal:** Efeitos em Crianças e Adultos. Verywell Health, 01 ago. 2023. Disponível em: <https://www.verywellhealth.com/fetal-alcohol-syndrome-7549674>. Acesso em: 23 abr. 2025.

NUNES, Bruno Pereira *et al.* Desigualdades socioeconômicas no acesso e qualidade da atenção nos serviços de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 48, p. 968-976, 2014.

SANTANA, Rogério A.; ALMEIDA, Leonardo FJL; MONTEIRO, Denise LM. Síndrome alcoólica fetal-revisão sistematizada. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE)**, v. 13, n. 3, 2014.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade**. 1ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

Silva, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Síndrome Alcoólica Fetal**. Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/adolescentes/aprenda/sindrome-alcoolica-fetal#:~:text=De%20fato%2C%20o%20consumo%20de,dificuldades%20ao%20longo%20da%20vida>. Acesso em: 21 abr. 2025.

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO AO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

Eduarda Leme de Oliveira¹

Graciane Cristina Alves²

Kemelly de Oliveira Castro³

Julyanne Victória Duarte Nascimento⁴

Nathalia Costa Duarte⁵

Pedro Henrique Paim Dollis⁶

Larissa Heloisa da Silva⁷

Carlos Eduardo da Silva⁸

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, cabe ao profissional da educação acompanhar, acolher e orientar crianças que apresentam diferentes formas de subjetividade, incluindo aquelas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os déficits característicos do TDAH podem comprometer a comunicação social, gerar limitações funcionais na interação efetiva, restringir a participação em atividades coletivas e impactar negativamente o desempenho acadêmico. O transtorno

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

6 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

7 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

8 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

apresenta três subtipos, a saber: TDAH predominantemente desatento: onde se caracteriza principalmente pela desatenção, comumente apresentado por meninas;

- a) TDAH misto, desatento/impulsivo: o mais comum, caracterizado tanto pela hiperatividade quanto pela desatenção, comumente apresentado por meninos.
- b) TDAH predominantemente hiperativo: mais raro dentre os três tipos, se caracteriza por um excesso de energia e impulsividade, tendo dificuldades de autocontrole.

Um estudante diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Déficit de Atenção (DDA) pode apresentar dificuldades em manter a atenção, seguir instruções e organizar suas tarefas, além de se distrair com facilidade diante de diferentes estímulos e demonstrar inquietação frequente. Tais características exigem disciplina, acompanhamento contínuo e estratégias pedagógicas diferenciadas. Por outro lado, esses alunos também podem revelar pensamento criativo e inovador, aspecto que reforça a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que reconheça suas potencialidades e não se restrinja apenas às limitações decorrentes do transtorno.

Nos casos em que o TDAH manifesta-se predominantemente pela desatenção, é comum que o estudante aparente desinteresse ou se mostre distante, podendo ser interpretado de forma equivocada como desrespeitoso. Nesse sentido, é fundamental que o educador compreenda tais comportamentos como inerentes ao transtorno e não como atitudes de afronta. A postura proativa do professor, pautada no reconhecimento e valorização das tentativas do aluno, contribui para fortalecer sua autoconfiança e incentivar novas iniciativas. Considerando que o ambiente escolar pode se tornar exaustivo para crianças com TDAH, torna-se necessário oferecer apoio pedagógico que torne as atividades mais dinâmicas, leves e motivadoras.

Avaliar o desconforto cotidiano vivenciado por esses estudantes é imprescindível, uma vez que tanto as intervenções educativas quanto os tratamentos devem estar alinhados às suas demandas específicas. Nesse contexto, destaca-se a atuação do psicólogo escolar como mediador essencial no processo de inclusão, pois esse profissional colabora para a compreensão das singularidades do estudante, auxilia na elaboração de estratégias de enfrentamento e promove o diálogo entre escola, família e equipe pedagógica. Dessa forma, a presença do psicólogo no espaço escolar é fundamental para favorecer o bem-estar, a autonomia e a eficácia na aprendizagem, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por níveis clinicamente significativos de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Para que o diagnóstico seja estabelecido, tais sintomas devem manifestar-se com intensidade, frequência e constância acima do esperado para a faixa etária, desde a infância, e estar presentes em dois ou mais contextos de convivência, como no ambiente escolar, familiar ou em interações sociais (APA, 2014).

O manual descreve que os sintomas de desatenção e desorganização estão frequentemente relacionados, no contexto escolar, à dificuldade em manter-se engajado em tarefas, à aparente falta de escuta atenta e à perda recorrente de objetos. Já os sintomas de hiperatividade-impulsividade incluem atividade motora excessiva, inquietação, dificuldade em permanecer sentado, intromissão nas atividades alheias e baixa tolerância à espera. Tais manifestações mostram-se desproporcionais em relação à idade ou ao nível de desenvolvimento, ocasionando prejuízos significativos na vida acadêmica e social do indivíduo. Considerando que o direito à educação é garantido a todos, conforme o artigo 6º da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), torna-se dever da escola assegurar práticas pedagógicas inclusivas que promovam a equidade no processo de aprendizagem. No entanto, para que esse direito seja efetivado, é necessário, primeiramente, o reconhecimento das necessidades específicas de cada estudante. Nesse contexto, o papel do educador revela-se fundamental, uma vez que a identificação precoce dos sinais associados ao TDAH possibilita a implementação de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades do estudante. A observação sistemática e a compreensão dos padrões comportamentais característicos do transtorno, quando realizadas de forma antecipada, ampliam as possibilidades de adaptação do aluno e favorecem a construção de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e sensível às diferenças individuais.

De modo geral, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresentam dificuldades que se manifestam independentemente do ambiente ou de variáveis externas, uma vez que os sintomas têm origem predominantemente biológica. Um aspecto distintivo refere-se à intensidade dos prejuízos e sofrimentos vivenciados pela criança e por sua família. Quando tais manifestações são persistentes e de alta intensidade, não podem ser reduzidas a meros comportamentos de “indisciplina”.

No contexto escolar, esses estudantes frequentemente enfrentam obstáculos para seguir rotinas rígidas e altamente estruturadas. Quando não

há compreensão, por parte dos profissionais da educação, acerca dos desafios impostos pelo transtorno, tais comportamentos podem ser equivocadamente interpretados como “irresponsabilidade”. Além disso, o desempenho acadêmico tende a ser inconstante em virtude da oscilação da atenção.

Para favorecer a convivência e o processo educativo, diferentes abordagens podem ser adotadas. O conhecimento acerca do TDAH constitui ferramenta essencial para facilitar o acesso à criança e promover intervenções mais eficazes. Reconhecer suas limitações e compreender seus padrões de comportamento permite ao educador demonstrar interesse genuíno por sua singularidade, ao mesmo tempo em que evita respostas negativas baseadas em frustração ou raiva.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de medidas disciplinares. Embora a punição possa, em determinados casos, produzir efeitos imediatos, sua eficácia tende a ser limitada a curto prazo. A aplicação recorrente de práticas punitivas pode gerar resultados inversos, levando a criança a perceber o ambiente como hostil e punitivo, o que pode acentuar comportamentos de oposição e rebeldia. Nesse sentido, estratégias pedagógicas pautadas em compreensão, acolhimento e reforço positivo mostram-se mais adequadas para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico desses alunos.

Sincronicamente com o TDAH, há aqueles que podem apresentar, conforme o livro de Silva, “Mentes Inquietas” (2003):

- a) **Ansiedade Generalizada:** preocupação interminável e ruminante, quando fica perscrutando o ambiente à procura de perigos e complicações, permanecendo pairando em um mal-estar indefinível e subjetivo.
- b) **Depressão:** habitualmente em decorrência de baixa autoestima, derivada não somente das críticas externas como repreensões, castigos e comentários depreciativos vindos de colegas, familiares e docentes, como também se pauta em seus referenciais internos. Como descreve a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (2003 n.p.) “o que sente em si mesma: suas dificuldades cotidianas de organização, a tendência a protelar tarefas, a desatenção, os erros bobos, a impulsividade e as inúmeras gafes consequentes desta, a inquietação, os esquecimentos e a penetrante sensação de baixo rendimento”.

Há além destas, outras comorbidades que afetam diretamente a capacidade de aprendizagem que coexistem com o TDAH, são elas:

- a) **Dislexia (Transtorno de Leitura):** dificuldade com a linguagem escrita e, por isso, têm problemas de leitura, escrita e ortografia. A dislexia foi definida, segundo Worthington (2003) como uma “dificuldade de interpretação da linguagem escrita em um indivíduo que não tem deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência intelectual”.

- b) **Discaulia (Transtorno da Matemática):** semelhante a dislexia, porém com números. Indivíduos com discalculia têm dificuldade para contar e com aritmética que não é condizente com seu nível geral de inteligência. A discalculia pode ser definida como “uma condição que afeta a capacidade de adquirir habilidades matemáticas (Department for Education and Skills, 2001).
- c) **Disgrafias (Transtorno da Expressão Escrita):** A Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) é menos conhecida e afeta a escrita à mão e a conversão de pensamentos em palavras escritas. Indivíduos com disgrafia estão dentro da faixa normal de inteligência, mas eles lutam para colocar suas ideias no papel de forma clara e coerente. Sua caligrafia pode ser ilegível ou desorganizada apesar do considerável esforço empregado e há uma disparidade entre ideias e compreensão expressas verbalmente e aquelas apresentadas por escrito.

Como professor, além do olhar atento, é fundamental uma ajuda inclusiva, como auxiliar o aluno a identificar seu melhor estilo de aprendizagem, sendo, segundo Hudson (2019), visual, auditivo e cinestésico.

Parafraseando Diana Hudson (2019, p. 21.) “Não será surpresa descobrir que os alunos retêm melhor as informações se estiverem ativamente envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem, em vez de serem receptores passivos de informações”.

Figura 1 – Estilos de Aprendizagem.⁹

ESTILO DE APRENDIZAGEM	COMO ELES APRENDEM MELHOR
 VISUAL	Olhando e observando Lendo o texto, usando fotos, diagramas, cartazes, gráficos, filmes, demonstrações, apostilas e uso efetivo da cor
 AUDITIVO	Escutando e falando Histórias, canções, fitas de áudio, música, debates com outros alunos e analisar questões em voz alta
 CINESTÉSICO	Experiência física Tocando, experimentando, segurando, sentindo, fazendo, construindo, criando maquetes, movimento, coordenação, e usando computadores

Fonte: Dificuldades Específicas de Aprendizagem (2019, p. 20)

⁹ #PraTodosVerem: Três estilos de aprendizagem: **visual**, aprendendo com imagens e textos; **auditivo**, aprendendo com sons e falas; e **cinestésico**, aprendendo com prática e movimento.

O uso de cores distintas para diferenciar conteúdos constitui uma estratégia eficaz para reduzir a probabilidade de que os alunos pulem linhas durante a cópia, favorecendo, assim, a organização visual da informação.

Adicionalmente, recomenda-se evitar a prática de ditados. Caso seja realmente necessária, é fundamental que o professor registre no quadro palavras-chave ou termos de grafia mais complexa, adotando um ritmo de exposição mais lento. Essa medida contribui para que os estudantes não se sintam sobrecarregados, uma vez que dificilmente conseguem processar ou compreender o conteúdo simultaneamente à cópia ou à escuta. Portanto, é imprescindível reservar intervalos de tempo para que possam reler e assimilar as informações anotadas. Outro aspecto relevante no ambiente de aprendizagem refere-se à interação entre pares. A proximidade entre alunos com TDAH e colegas considerados de alto desempenho acadêmico não deve ser compreendida como negativa, mas como uma oportunidade de apoio mútuo. A comunicação entre estudantes da mesma faixa etária tende a ser mais espontânea, e o colega pode desempenhar um papel significativo no suporte ao aluno com TDAH, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e colaborativo.

Por fim, quando houver necessidade de utilizar apresentações em slides, é importante considerar que alunos com TDAH e dislexia apresentam leitura mais lenta e, por vezes, imprecisa. Nesses casos, recomenda-se que os slides sejam elaborados de forma clara, objetiva e acessível, com atenção especial à simplicidade textual e visual.

Quadro 1 - O que fazer e o que não fazer em uma apresentação do PowerPoint.

O que fazer	O que não fazer
Usar um tamanho de fonte grande	Usar um tamanho de fonte pequeno para abrigar muita informação em um só <i>slide</i>
Usar uma fonte clara e simples	Usar uma fonte rebuscada
Usar espaçamento duplo	Emendar informações
Manter os <i>slides</i> simples: um tópico por <i>slide</i> é suficiente	Colocar muita informação em cada <i>slide</i>
Incluir diagramas de cores ou desenhos	Colocar apenas informação escrita
Variar a cor de fundo e a cor da escrita, como letras amarelas sobre fundo azul	Usar apenas letras pretas sobre um fundo branco
Ler o que está escrito em voz alta para os alunos e explicar os <i>slides</i> mais a fundo	Falar sobre outras coisas enquanto os alunos estão tentando ler e entender
Manter os <i>slides</i> animados e divertidos	Criar <i>slides</i> entediante
Deixar os alunos lerem os <i>slides</i> todos uma vez antes de começarem a fazer anotações	Esperar que os alunos façam anotações na primeira leitura

Fonte: Hudson (2019, p. 40).

A educação familiar da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui um aspecto de elevada relevância no processo de desenvolvimento e inclusão. É fundamental que os responsáveis detenham conhecimentos claros e fundamentados acerca do transtorno, a fim de colaborarem de maneira efetiva com o tratamento, organizando e estruturando a rotina, bem como as atividades diárias da criança. Em muitos casos, torna-se indispensável a adoção de programas de orientação e treinamento parental, que possibilitem aos cuidadores compreender as implicações do TDAH e desenvolver competências necessárias para favorecer o desenvolvimento integral do filho.

Para além do papel desempenhado pela família, destaca-se a necessidade de formulação e efetiva implementação de políticas públicas que enfrentem a desigualdade educacional e assegurem a plena inclusão das crianças com TDAH no contexto escolar e social. Tais medidas não devem restringir-se ao atendimento de demandas individuais, mas devem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora, capaz de favorecer a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente produtivos.

A inclusão educacional no Brasil ainda se encontra em processo de consolidação, o que evidencia a necessidade de uma formação docente consistente e voltada para o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas. Nesse contexto, torna-se igualmente essencial que a compreensão acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) supere perspectivas estritamente patologizantes e biologizantes, favorecendo uma abordagem mais ampla, humanizada e significativa da inclusão escolar.

Profissionais preparados para promover um ambiente escolar inclusivo são fundamentais, o que reforça a importância da capacitação contínua dos docentes para lidar com as demandas da diversidade. Crianças com TDAH, ainda que apresentem inteligência preservada e façam uso correto da medicação, frequentemente enfrentam obstáculos para acompanhar o ritmo escolar. Soma-se a isso o fato de que muitos educadores carecem de conhecimentos sólidos sobre o transtorno, o que contribui para a demora no diagnóstico precoce e, por consequência, no início de intervenções adequadas.

Nesse cenário, destaca-se a relevância do psicólogo escolar não apenas no acompanhamento direto do estudante e na mediação entre escola e família, mas também como agente formador no processo de qualificação dos profissionais da educação. Sua atuação contribui para ampliar a compreensão docente sobre as singularidades do TDAH, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e fornecendo estratégias que potencializem o aprendizado e o bem-estar dos alunos.

Assim, a articulação entre educadores, psicólogos, família e políticas públicas constitui um eixo fundamental para a construção de práticas

efetivamente inclusivas. A atuação interdisciplinar, nesse sentido, configura-se como elemento indispensável para assegurar que crianças com TDAH recebam o suporte necessário ao seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo central consistiu em examinar a efetividade de diferentes abordagens e métodos propostos por diversos autores no que se refere à inclusão e ao desenvolvimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em contextos educacionais.

O corpus da pesquisa foi constituído por artigos científicos, livros e capítulos de livros que abordam diretamente a inclusão de crianças com TDAH em ambientes escolares, com ênfase na análise de distintas estratégias interventivas. Os critérios de seleção priorizaram produções acadêmicas que apresentassem contribuições consistentes para a compreensão das práticas inclusivas e de seus impactos no processo de aprendizagem.

Para cada material selecionado, realizou-se uma análise descritiva das estratégias de inclusão propostas, considerando suas formas de aplicação e respectivos níveis de efetividade. Em seguida, os trabalhos foram comparados, possibilitando a identificação de pontos de convergência e divergência entre as práticas, de modo a subsidiar uma reflexão crítica sobre os modelos atuais de inclusão voltados a crianças com TDAH.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estudo de Magalhães *et al.* (2025), foi validada a relevância da capacitação docente para a identificação de crianças e adolescentes com TDAH e para o oferecimento de apoio adequado. Participaram da pesquisa 29 professores, nos quais se constatou interesse genuíno pelo conteúdo teórico-prático, sobretudo em relação às manifestações comportamentais do transtorno, aos encaminhamentos necessários e às estratégias de inclusão. Observou-se que a associação entre conhecimento técnico e práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula potencializa a atuação docente, especialmente quando há engajamento ativo dos profissionais.

Os resultados indicaram que os professores possuíam pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o TDAH, o que restringia a criação de ambientes escolares adequados. A capacitação ofertada possibilitou o reconhecimento de sinais do transtorno, além da implementação de estratégias lúdicas para

favorecer o desempenho acadêmico dos estudantes. Como efeito adicional, o vínculo entre professor e aluno foi fortalecido, promovendo empatia e paciência. Evidenciou-se, assim, a importância do diagnóstico precoce, da adaptação do ambiente escolar, da formação docente, do uso de atividades lúdicas e do suporte socioemocional para a promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

De modo semelhante, o estudo de Aranda identificou que, embora muitos professores acreditem possuir conhecimento sobre o TDAH, a formação continuada é essencial para o aprimoramento metodológico em sala de aula. Docentes com mais de uma década de experiência profissional destacaram a necessidade de atualização constante, a fim de ajustar estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com o transtorno. Nesse contexto, a ação docente deve assumir caráter crítico e transformador.

Entre as medidas sugeridas, destacam-se: a organização do espaço físico para minimizar distrações; o posicionamento do aluno próximo ao professor, evitando áreas com maior fluxo de estímulos visuais e sonoros, como janelas e portas; a inclusão de atividades que envolvam movimento e interação social; além do estabelecimento de combinados claros e do reforço de comportamentos positivos. Tais práticas buscam favorecer a autonomia e a responsabilidade, tornando o processo de aprendizagem mais ativo.

Um aspecto central identificado foi a relação professor-aluno. Em um ambiente acolhedor, o estudante sente-se seguro para expressar frustrações e desenvolver resiliência, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo. Nesse sentido, a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um preparo para a vida. Assim, o docente deve equilibrar direcionamento e flexibilidade, recorrendo a atividades lúdicas para manter o interesse e engajamento dos estudantes.

Conforme Aranda, a combinação entre formação docente, adaptações metodológicas e suporte socioemocional constitui fator determinante para o sucesso escolar de crianças com TDAH. A capacitação contínua, associada a estratégias práticas e a uma postura pedagógica acolhedora, contribui para o desempenho acadêmico, além de fortalecer a autoestima e a integração social, conferindo ao processo educativo um caráter verdadeiramente humanizado.

A pesquisa também enfatizou a relevância de um ambiente estruturado e adaptado, com organização do espaço, redução de estímulos distratores e posicionamento estratégico do estudante. Professores experientes destacaram a eficácia de rotinas claras, bem como do uso de instrumentos de organização, como checklists e orientações passo a passo. O emprego de recursos visuais e de atividades interativas mostrou-se igualmente eficiente na manutenção da atenção e na promoção da participação ativa.

Outro ponto recorrente foi o papel das relações interpessoais e da abordagem socioafetiva. Estratégias como reforço positivo, elogios específicos e atividades coletivas foram identificadas como essenciais para fortalecer vínculos e motivar os alunos. A pesquisa ressaltou, ainda, a importância da comunicação constante entre escola e família, visando alinhar expectativas e práticas, o que contribui para a consistência no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Por fim, a formação continuada docente foi apontada como fator crítico para o êxito das estratégias pedagógicas. A atualização constante sobre o TDAH, associada à troca de experiências entre educadores, possibilita a construção de metodologias mais inclusivas e eficazes. A flexibilidade no planejamento pedagógico, com adaptações dinâmicas em função das necessidades individuais, revelou-se indispensável para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa desenvolvida, evidencia-se que o simples reconhecimento da condição do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua inserção na sala de aula não são suficientes para assegurar a efetividade do processo de aprendizagem. É imprescindível que os profissionais da educação adotem um olhar inclusivo, capaz de compreender as especificidades do transtorno e, sobretudo, de valorizar o potencial do estudante para além de suas dificuldades.

A efetiva inclusão requer a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas e de apoio, que considerem as dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais do TDAH e promovam o desenvolvimento integral do educando. Nesse processo, a formação continuada dos docentes é indispensável, pois permite ampliar o repertório de práticas inclusivas e fortalecer a compreensão sobre as singularidades desses estudantes.

Destaca-se, de maneira especial, a atuação do psicólogo no contexto escolar. Sua presença, integrada à equipe pedagógica, é essencial não apenas para o acompanhamento do desenvolvimento psicológico e socioemocional do aluno, mas também para auxiliar na elaboração de intervenções adequadas e no apoio à formação dos professores. Ao oferecer subsídios teóricos e práticos, o psicólogo contribui para que os educadores estejam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e eficazes. Dessa forma, a atuação desse profissional transforma a escola em um espaço que, ao invés de reproduzir exclusões, se consolida como ambiente humanizado e promotor de aprendizagens significativas.

Apesar dos avanços alcançados, reconhece-se que ainda há um percurso desafiador para a consolidação da plena inclusão de alunos com TDAH no sistema educacional. Pesquisas futuras devem aprofundar a análise de práticas pedagógicas e interventivas em diferentes contextos, considerando variáveis socioeconômicas e culturais, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas mais robustas e efetivas, capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaisa Leal Barbosa *et al.* Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. **Psicologia: Organizações e Trabalho**, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thais-Zerbini/publication/341797475_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_educational_inclusion_and_Training_Development_and_Education_an_integrative_review/links/5edfa6de45851516e6622a96/Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder-educational-inclusion-and-Training-Development-and-Education-an-integrative-review.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

CARDOSO, Kelen. **TDAH: uma análise sobre a importância do acompanhamento familiar e escolar para o processo de desenvolvimento das potencialidades do sujeito**. 2020. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1327/12_tcc_kelen.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2025.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, TDAH, síndrome de Asperger e TOC**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. p. 19-21; 29-81.

MAGALHÃES, S. A. L. *et al.* Conectando saberes: capacitação docente para compreensão e inclusão de alunos com TDAH na educação. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. e77332, 2025. DOI: 10.34119/bjhrv8n1-310. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/77332>. Acesso em: 24 abr. 2025.

NUNES, Katianne Jamília Oliveira *et al.* Uma reflexão sobre o TDAH e as políticas públicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024, João Pessoa. **Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize**, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID13002_TB5573_22102024193051.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS**: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade. 1ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Alicia Xavier Moreira dos Santos¹

Áthina do Carmo Oliveira²

Lorena Borges Castro³

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁴

Carlos Eduardo da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), sendo dever do Estado e instrumento essencial para a promoção da cidadania e da justiça social. Apesar dos avanços legais e institucionais obtidos nas últimas décadas, o Brasil ainda enfrenta sérios desafios no campo educacional, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a falta de vagas em creches e escolas e a carência de infraestrutura adequada. Diante da omissão ou ineficiência do poder público, cresce o número de ações judiciais movidas por indivíduos e instituições em busca da efetivação desse direito.

A judicialização da educação, embora represente uma via legítima de reivindicação de direitos, levanta debates sobre seus impactos na administração pública, na formulação de políticas educacionais e na separação dos poderes. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os avanços e desafios da judicialização do direito à educação no Brasil, considerando seus efeitos legais, sociais e institucionais.

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

5 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) estabelece a educação como um direito social fundamental e um dever do Estado e da família, assegurando seu acesso a todos os cidadãos. O artigo 205 define a educação como essencial para o desenvolvimento humano e para a qualificação para o trabalho, devendo ser promovida com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Art. 206 da CRFB/88 estabelece os princípios que regem a educação, como a liberdade de ensinar e aprender, a valorização dos profissionais da educação, a gratuidade do ensino público e a gestão democrática do ensino. Além disso, o Art. 208 determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio, garantindo também o atendimento especializado a pessoas com deficiência e o acesso a creches e pré-escolas. O financiamento da educação é previsto no Art. 212, que obriga a União, os Estados e os Municípios a investirem um percentual mínimo de suas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino. Dessa forma, a CRFB/88 estabelece um marco legal essencial para garantir a universalização e a qualidade da educação no Brasil.

A judicialização dos direitos fundamentais ocorre quando cidadãos recorrem ao Poder Judiciário para garantir direitos previstos na Constituição, mas que não estão sendo efetivamente assegurados pelo Estado. Esse fenômeno tem crescido no Brasil, especialmente em áreas como saúde, moradia e educação, devido a falhas na implementação de políticas públicas e à ineficiência dos órgãos administrativos.

O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) estabelece que os direitos fundamentais são garantidos a todos os cidadãos e que cabe ao Estado promovê-los e protegê-los. No entanto, quando esses direitos não são respeitados ou quando há omissão do poder público, o Judiciário pode ser acionado para intervir e garantir sua efetivação.

A judicialização pode ser um mecanismo importante para assegurar direitos e corrigir injustiças sociais, mas também gera desafios, como a sobrecarga do sistema judiciário, a interferência na formulação de políticas públicas e o risco de decisões judiciais que não consideram os limites orçamentários do Estado. Assim, o debate sobre a judicialização dos direitos fundamentais envolve a necessidade de equilíbrio entre o papel do Judiciário e a atuação dos demais poderes na implementação de políticas públicas eficientes e inclusivas.

O Poder Judiciário desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação no Brasil, atuando na resolução de conflitos quando esse direito não é efetivado pelo Estado. Através de ações judiciais, cidadãos,

organizações e o Ministério Público podem exigir o cumprimento das normas constitucionais e legais que asseguram o acesso à educação de qualidade.

Entre as principais demandas levadas ao Judiciário, destacam-se a falta de vagas em creches e escolas, a ausência de transporte e alimentação escolar, além da necessidade de atendimento especializado para alunos com deficiência. Nessas situações, o Judiciário pode determinar que o poder público adote medidas concretas para garantir o direito dos estudantes.

Além disso, o Poder Judiciário também influencia a formulação de políticas educacionais ao proferir decisões que criam precedentes e orientam a atuação do Estado na área da educação. No entanto, essa atuação deve ser equilibrada, respeitando os limites da separação dos poderes e considerando a viabilidade das decisões no contexto orçamentário e administrativo.

Dessa forma, embora a atuação judicial seja essencial para corrigir omissões e garantir direitos individuais e coletivos, é fundamental que haja um diálogo constante entre o Judiciário, o Executivo e o Legislativo para a construção de políticas públicas eficazes e sustentáveis na área da educação.

A educação no Brasil é regulamentada por diversas normas e legislações que garantem seu acesso e qualidade. A principal delas é de Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), que estabelece a educação como um direito fundamental e dever do Estado e da família.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), define a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios, objetivos e normas para a educação básica e superior.

Outras legislações importantes incluem o Plano Nacional de Educação (PNE), que fixa metas para a educação no país, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça o direito à educação, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que regula o financiamento da educação básica. Essas normas são fundamentais para garantir o direito à educação e orientar as políticas educacionais no Brasil.

A jurisprudência sobre a judicialização da educação no Brasil tem se consolidado por meio de decisões que determinam a obrigação do Estado em garantir o acesso ao ensino básico, fundamental e superior. Tribunais brasileiros frequentemente reconhecem a responsabilidade do poder público em assegurar vagas em creches e escolas, fornecimento de transporte escolar e acesso a materiais didáticos.

Decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Superior Tribunal de Justiça (STJ) reforçam o entendimento de que a educação é um direito fundamental, e que sua garantia não pode ser condicionada a limitações

orçamentárias. Além disso, há precedentes importantes que determinam a necessidade de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, reforçando a inclusão escolar.

O avanço da jurisprudência tem contribuído para fortalecer o direito à educação, mas também levanta desafios sobre a sustentabilidade das decisões judiciais e a interferência na gestão educacional. A análise dessas decisões permite compreender os impactos da judicialização e a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir esse direito sem a necessidade constante de intervenção judicial.

A judicialização de direitos fundamentais, como o direito à educação, pode gerar impactos significativos na formulação de políticas públicas. Quando o Poder Judiciário determina a adoção de medidas específicas pelo Executivo, pode haver interferência direta na alocação de recursos e na definição de prioridades administrativas. Isso pode comprometer a autonomia dos gestores públicos e dificultar o planejamento estratégico das políticas sociais. Embora essas decisões judiciais muitas vezes atendam a demandas legítimas da população, elas também podem causar desequilíbrios orçamentários e desorganização na execução das políticas públicas, exigindo uma maior articulação entre os poderes para garantir a efetivação dos direitos sem comprometer a governabilidade.

A judicialização de demandas sociais, como o direito à educação, pode gerar impactos diretos na gestão dos recursos públicos. Decisões judiciais que obrigam o poder público a fornecer bens ou serviços específicos como vagas em escolas, transporte ou materiais didáticos muitas vezes não consideram o planejamento orçamentário previamente definido. Isso pode provocar a realocação emergencial de verbas, comprometendo outras áreas e dificultando a eficiência na administração financeira do Estado. Assim, embora a atuação judicial busque assegurar direitos, ela também impõe desafios à previsibilidade e ao equilíbrio da gestão pública.

A análise de casos concretos é fundamental para compreender os efeitos práticos da judicialização do direito à educação. Por meio do exame de decisões judiciais específicas, é possível observar como o Poder Judiciário tem atuado na garantia desse direito, identificando padrões de atuação, os tipos mais comuns de demandas e as respostas do Estado às determinações judiciais. Esses estudos de caso também permitem avaliar o impacto das decisões na formulação de políticas públicas e na gestão administrativa, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades da atuação judicial na efetivação de direitos fundamentais.

A judicialização do direito à educação revela, entre outros fatores, as desigualdades regionais existentes no Brasil. Em muitas regiões, especialmente

nas áreas mais pobres e afastadas dos grandes centros urbanos, o acesso à educação pública de qualidade ainda é precário, seja pela falta de infraestrutura, escassez de profissionais qualificados ou ausência de políticas públicas eficientes.

Essa realidade leva muitas famílias a recorrerem ao Poder Judiciário para garantir direitos básicos, como vagas em creches, transporte escolar ou atendimento especializado. No entanto, a judicialização tende a ser mais comum e acessível em regiões onde há maior presença de defensores públicos, organizações da sociedade civil e conhecimento dos direitos por parte da população. Assim, as regiões mais carentes, que mais necessitam da proteção judicial, muitas vezes são as que menos conseguem acessá-la, agravando as desigualdades já existentes.

Portanto, a judicialização, embora seja um instrumento legítimo para garantir o direito à educação, não alcança a todos de forma igual, e pode reforçar disparidades regionais quando não acompanhada de políticas públicas que promovam justiça social, equidade e inclusão em todo o território nacional.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, voltada à compreensão do fenômeno da judicialização do direito à educação no Brasil, considerando seus avanços, desafios e impactos sobre as políticas públicas educacionais. O estudo fundamenta-se na análise documental e bibliográfica, utilizando como fontes principais a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e decisões jurisprudenciais do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Superior Tribunal de Justiça (STJ).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras doutrinárias e artigos científicos de autores como Barroso (2022), Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2022), Dimoulis e Martins (2020), e Cunha Júnior (2023), que discutem a efetivação dos direitos fundamentais e os limites da atuação judicial em políticas públicas. Também foram analisados estudos recentes sobre a judicialização da educação e suas consequências administrativas e sociais.

O método de análise de conteúdo foi empregado para identificar recorrências temáticas, argumentos jurídicos e tendências interpretativas que evidenciam a expansão da judicialização no campo educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atuação do Poder Judiciário na efetivação de direitos fundamentais, como o direito à educação, deve respeitar os limites institucionais definidos pela Constituição. Embora o Judiciário tenha o dever de garantir os direitos previstos em lei, sua intervenção não pode substituir a função típica dos Poderes Executivo e Legislativo, responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas. A excessiva judicialização pode comprometer a autonomia dos gestores públicos e desorganizar o planejamento orçamentário e administrativo. Além disso, decisões judiciais pontuais nem sempre levam em conta a totalidade das demandas sociais e os limites financeiros do Estado. Assim, é essencial que a atuação judicial ocorra com responsabilidade, diálogo interinstitucional e respeito à separação dos poderes, de forma a promover o equilíbrio entre a proteção de direitos e a governabilidade.

A redução da judicialização do direito à educação requer medidas que fortaleçam a atuação administrativa do Estado e promovam o diálogo entre os poderes. Uma das principais alternativas é o aprimoramento das políticas públicas, com planejamento eficiente, maior transparência na gestão e atendimento adequado das demandas sociais. O investimento em instâncias administrativas de resolução de conflitos, como ouvidorias, defensorias públicas e conselhos de educação, também pode diminuir a necessidade de ações judiciais. Além disso, a atuação preventiva do Ministério Público e a elaboração de normas mais claras e exequíveis contribuem para evitar omissões estatais. A cooperação entre os entes federativos e o incentivo à participação social são fundamentais para garantir uma gestão educacional mais eficiente, reduzindo a judicialização como única via de acesso aos direitos.

O fortalecimento das políticas educacionais exige ações integradas e estruturais voltadas à garantia do direito à educação de forma plena e equitativa. Entre as principais propostas estão o aumento do investimento público na área, com foco na ampliação do acesso e na melhoria da qualidade do ensino, especialmente em regiões mais vulneráveis. É essencial promover a valorização dos profissionais da educação, garantir infraestrutura adequada nas escolas e assegurar a gestão democrática do ensino. A adoção de metas realistas e fiscalizáveis, como as previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), aliada a mecanismos de monitoramento e avaliação de resultados, contribui para a eficácia das políticas implementadas. Além disso, a articulação entre os poderes públicos e a participação ativa da sociedade civil são fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo, eficiente e sustentável.

O fortalecimento do diálogo entre o Poder Judiciário, o Poder Executivo e a sociedade civil são essenciais para a construção de soluções equilibradas e eficazes

na área educacional. A judicialização do direito à educação, muitas vezes, decorre da ausência de canais eficientes de comunicação e da falta de mecanismos participativos na formulação e implementação de políticas públicas. Para superar esse desafio, é necessário estabelecer espaços de interlocução institucional, como audiências públicas, comissões interinstitucionais e fóruns de participação social, onde as demandas sociais possam ser ouvidas e consideradas de forma preventiva. Além disso, o Judiciário pode atuar de forma dialógica ao promover decisões que orientem o poder público, sem substituir seu papel executivo. A transparência, a escuta ativa e o compromisso com a efetividade dos direitos fundamentais devem guiar essa cooperação, garantindo que as políticas educacionais atendam às necessidades reais da população, com base na legalidade, na equidade e na justiça social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A judicialização do direito à educação no Brasil representa um fenômeno complexo que reflete tanto os avanços no reconhecimento dos direitos fundamentais quanto as deficiências estruturais do Estado na efetivação das políticas públicas. Por meio da atuação do Poder Judiciário, muitos cidadãos têm conseguido garantir o acesso a serviços educacionais essenciais, como vagas em creches, transporte escolar e atendimento especializado. No entanto, o uso recorrente do Judiciário como via de acesso à concretização de direitos revela falhas na atuação dos Poderes Executivo e Legislativo, especialmente no que se refere à gestão eficiente dos recursos públicos e à formulação de políticas educacionais inclusivas e sustentáveis.

Embora a judicialização possa contribuir para a garantia de direitos, ela também impõe desafios, como a sobrecarga do sistema judiciário, a fragmentação das políticas públicas e a possibilidade de interferência indevida entre os poderes. Diante disso, é fundamental buscar um equilíbrio entre a atuação judicial e a responsabilidade dos demais entes públicos, promovendo o diálogo institucional, a participação social e a melhoria dos instrumentos de planejamento e execução das políticas educacionais.

Por fim, o estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica, sem aplicação empírica direta, cujo objetivo é refletir criticamente sobre a atuação do Poder Judiciário na efetivação do direito à educação, buscando compreender em que medida a judicialização contribui para a concretização da justiça social ou revela as fragilidades do Estado na implementação de políticas públicas educacionais. Conclui-se que enfrentar os desafios da judicialização exige mais do que decisões judiciais pontuais: requer um compromisso coletivo com a valorização da educação como direito prioritário, o fortalecimento das instituições públicas e a construção de um sistema educacional justo, acessível e de qualidade para todos.

6. REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luís Roberto. **O novo direito constitucional brasileiro: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Jurisprudência selecionada sobre o direito à educação. Brasília: STF, 2021. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Controle jurisdicional de políticas públicas e direitos fundamentais sociais**. 6. ed. Salvador: Juspodivm, 2023.
- DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. Educação e direitos fundamentais: análise jurídica e política da judicialização do ensino público no Brasil. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2020.
- SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. São Paulo: RT, 2022.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

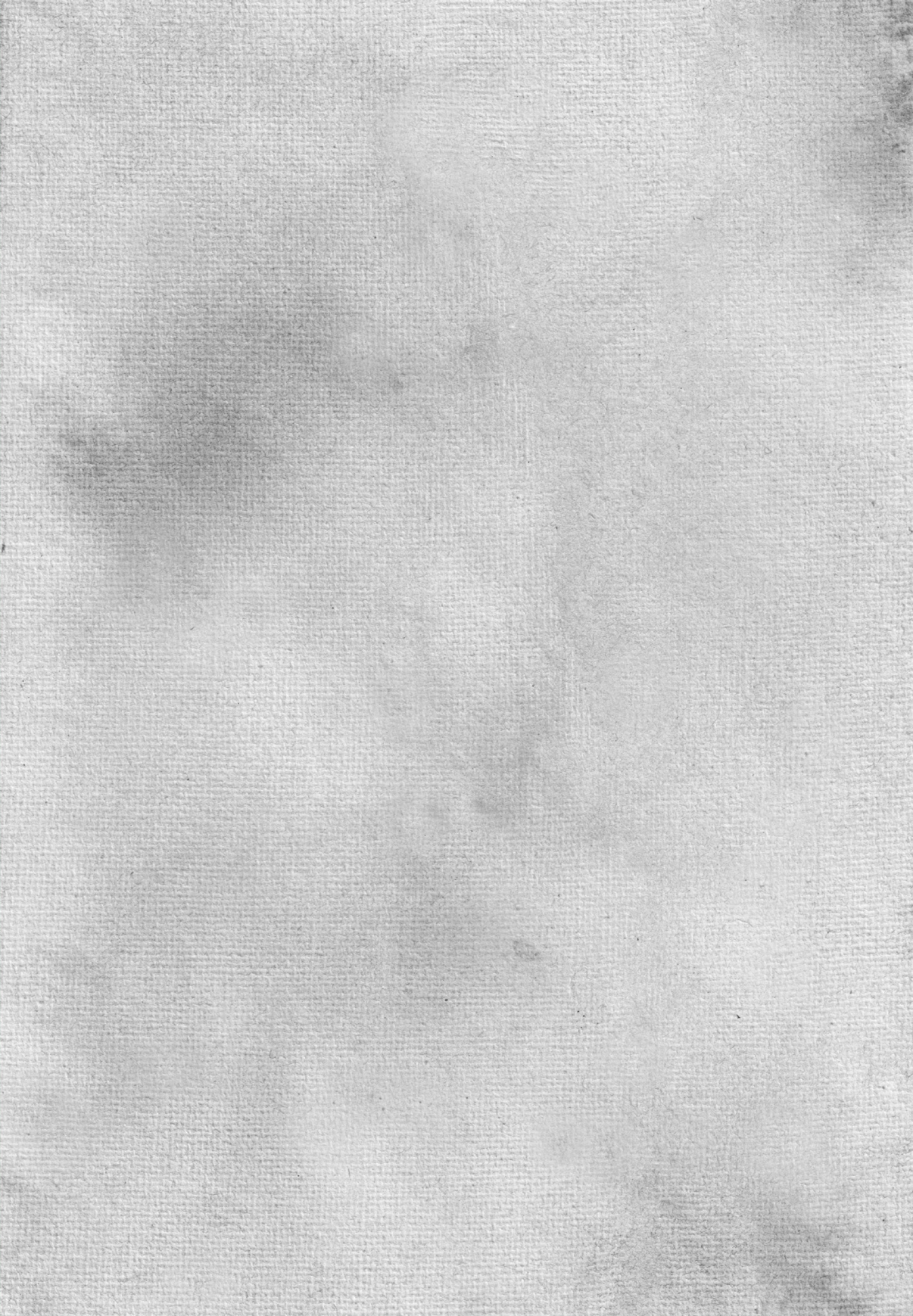
SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (org.). **Diálogos inclusivos: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre Educação e a coletividade**. 1. ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2019.



INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO AMBITO ESCOLAR

Alana Cecília da Silva¹

Guilherme Melo dos Santos²

Maria Julia Fernandes Micheletti³

Larissa Heloisa da Silva⁴

Carlos Eduardo da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) é uma condição genética que pode ser diagnosticada clinicamente já nas primeiras horas de vida da criança, a partir de suas características fenotípicas, sendo posteriormente confirmada por análises citogenéticas do cariótipo em células em metáfase. Trata-se de uma alteração cromossômica caracterizada pela presença de três cópias do cromossomo 21 (trissomia do 21) em todas ou na maior parte das células, em vez dos 46 cromossomos encontrados na maioria da população, totalizando 47 cromossomos. Essa anomalia ocorre, em geral, no momento da fecundação, e resulta em implicações no desenvolvimento físico, cognitivo e intelectual do indivíduo.

As manifestações clínicas decorrentes da SD abrangem uma ampla variedade de alterações, tais como crescimento reduzido e disfunções endócrinas, frequentemente relacionadas à tireoide; baixa estatura; cardiopatias congênitas; alterações oftalmológicas, que variam de pequenas anomalias a quadros mais graves; e problemas auditivos, muitas vezes associados à perda parcial da audição. Também são comuns dificuldades linguísticas e fonológicas, alterações gastrointestinais, imunológicas e hematológicas, incluindo maior predisposição

1 Discente do curso de Psicologia do centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicolodia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicolodia da UniBarretos.

4 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

5 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

a leucemias, além de comprometimentos na cavidade oral, pele, fâneros, sistema esquelético, respiratório e pulmonar. Distúrbios do sono e envelhecimento precoce também estão entre as condições frequentemente associadas.

No que se refere ao desenvolvimento neurológico, até aproximadamente os cinco anos de idade, o cérebro de crianças com SD apresenta estrutura semelhante à de crianças sem a síndrome, diferindo principalmente em relação ao peso, que se mantém abaixo da faixa de normalidade. Tal diferença se deve à desaceleração do crescimento encefálico, identificada a partir dos três meses de idade, com maior intensidade em meninas. Estudos apontam que essa desaceleração pode estar associada a uma lentificação do processo de neurogênese durante o último trimestre da gestação. Após o nascimento, entretanto, as alterações no crescimento e na estruturação das redes neurais tornam-se mais evidentes, intensificando-se ao longo do desenvolvimento.

No Brasil, estima-se que nasçam, anualmente, cerca de 8 mil crianças com Síndrome de Down, sendo que a população total, entre crianças e adultos com a condição, ultrapassa 100 mil indivíduos.

Tal prevalência reforça a relevância do conhecimento científico sobre a síndrome, tanto para a compreensão de suas manifestações clínicas quanto para o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas à inclusão, ao atendimento educacional especializado e ao cuidado integral. Para que crianças com deficiência tivessem acesso livre às escolas, foi necessário que determinadas atitudes e legislações fossem implementadas pelo governo, visto que o preconceito presente na sociedade resultava, frequentemente, na exclusão dessas pessoas do convívio social. Um movimento global que influenciou de forma significativa a maneira de lidar com pessoas com deficiência intelectual foi a política de desinstitucionalização psiquiátrica, que promoveu a reintegração de indivíduos com transtornos mentais à vida familiar e comunitária. Essa abordagem questionou práticas de exclusão social aplicadas a pacientes psiquiátricos e impulsionou o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na sociedade e, especificamente, na escola enquanto espaço de interação social (Pimentel, 2007).

Figura 1 - Dia Mundial da Síndrome de Down.⁶



Fonte: ABENEPI (2025, on-line).

Contudo, apesar dessa influência, é fundamental distinguir transtorno mental de deficiência intelectual. A deficiência intelectual caracteriza-se por limitações cognitivas, mas não se trata de uma doença. Nesses casos, há uma redução quantitativa das funções psíquicas, sem que a pessoa perca a clareza da percepção de si mesma e da realidade. Já o transtorno mental implica um comprometimento qualitativo e global das funções psíquicas, afetando dimensões como afetividade, percepção sensorial e clareza do pensamento. A inteligência nem sempre é comprometida, porém a percepção de si e do mundo costuma estar alterada (Pimentel, 2007).

Ainda que essa diferenciação seja clara, a política antimanicomial, aliada a outros movimentos globais em defesa da inclusão social, contribuiu de forma significativa para o avanço da educação inclusiva. Entretanto, tais avanços, isoladamente, não foram suficientes para superar os efeitos da exclusão social e educacional historicamente impostos às pessoas com deficiência intelectual ou transtornos mentais (Pimentel, 2007).

Do ponto de vista educacional, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual foi estruturado, historicamente, a partir de três paradigmas principais: o segregacionista, o integracionista e o inclusivo. O modelo segregacionista, predominante em períodos anteriores, sustentava-se em um sistema educacional dual, formado pelo ensino regular e pelo ensino especial (Pimentel, 2007).

Conforme Voivodic (2004), “nos anos de 1950 e 1960, a resposta institucional às necessidades educacionais das crianças com deficiência mental

⁶ PraTodosVerem: Fotografia de uma menina sorrindo, com cabelos castanhos e tranças, vestindo uma camisa xadrez rosa e branca, em um ambiente externo com plantas ao fundo. Sobre a imagem, há o texto: “21 de março. Dia Mundial da Síndrome de Down”. No canto direito, aparecem elementos gráficos coloridos em tons de azul, laranja e verde

consistia em classes especiais ou centros educacionais específicos”. Nessas instituições, os alunos recebiam atendimento especializado em um ambiente separado, o que reduzia o contato com o meio social considerado “normal”. Essa prática não apenas reforçava a segregação, mas também fomentava a rotulação, ao direcionar estudantes identificados como de “baixa” capacidade intelectual para o ensino especial. O princípio da “normalização” orientava esse modelo, cujo objetivo era adaptar os alunos com deficiência aos padrões sociais dominantes, desconsiderando suas particularidades (Pimentel, 2007; Voivodic, 2004).

Na sequência, o paradigma da integração, vigente até o início da década de 1990, possibilitou a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, essa proposta mantinha mecanismos de segregação, sobretudo por meio da criação de “classes especiais” dentro das próprias escolas. O princípio da integração pressupunha que os alunos deveriam se adaptar às condições escolares já estabelecidas, responsabilizando-os por sua permanência e sucesso acadêmico (Pimentel, 2007).

Em contrapartida, o paradigma da inclusão propõe a reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os estudantes, superando práticas excludentes. Essa perspectiva rejeita a ideia de homogeneidade e defende métodos pedagógicos mais interativos e dialógicos. Conforme Jesus (2004), “para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de construtora da igualdade, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos” (Pimentel, 2007).

Para que a inclusão se efetive, é essencial a presença de professores de apoio, não apenas para os estudantes com Síndrome de Down, mas para toda a turma, de modo a assegurar uma educação de qualidade. Além disso, torna-se indispensável a formação continuada dos profissionais da educação, a realização de adaptações curriculares e o suporte às famílias (Voivodic, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) instituiu o direito ao “bem-estar” a todos, sem distinção de cor, raça, sexo ou idade, abrangendo também a inclusão social (Brasil, 1988, art. 227). De maneira mais específica, o artigo 227, §1º, estabelece a criação de programas de prevenção e atendimento especializado a pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como sua integração social por meio de treinamento para o trabalho, convivência comunitária e eliminação de preconceitos e barreiras arquitetônicas (Brasil, 1988).

Posteriormente, outras legislações e documentos internacionais reforçaram o compromisso com a inclusão, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que destacou a universalização do acesso à educação e a equidade

na aprendizagem, reconhecendo que todos os indivíduos possuem facilidades e dificuldades específicas em diferentes áreas. Nesse sentido, embora exista respaldo legal, a verdadeira mudança depende da transformação da perspectiva social, visto que a história demonstra a tendência de segregação dos indivíduos considerados “diferentes” (Giacomini, 2024).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão pode ser compreendida como o reconhecimento e a valorização do outro, permitindo a convivência e o compartilhamento de experiências entre pessoas diferentes. Essa concepção vem se transformando ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, políticas e pedagógicas. Segundo Mantoan (2003), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Nesse sentido, a inclusão escolar busca ampliar e consolidar práticas que promovam uma escola regular capaz de atender, de forma efetiva, a todos os alunos, em especial aqueles com necessidades educacionais específicas.

Para Mantoan (2003), esse direito somente pode se concretizar em ambientes educacionais comuns, uma vez que “a educação não pode se realizar em ambientes segregados”. Assim, a escola inclusiva deve garantir oportunidades igualitárias de aprendizagem, independentemente de idade, raça, gênero ou condição física, sensorial, cognitiva ou social.

A proposta da educação inclusiva, portanto, representa um desafio tanto para a sociedade quanto para as instituições escolares, ao exigir a superação de práticas historicamente excludentes. O objetivo não é apenas oferecer acesso, mas assegurar uma educação de qualidade que possibilite a plena participação social, tanto para os alunos sem deficiência quanto para aqueles com necessidades específicas.

Nesse contexto, a Educação Especial ocupa papel central, uma vez que se destina a estudantes que necessitam de métodos, recursos e procedimentos diferenciados ao longo do processo escolar. Incluem-se nesse grupo pessoas com deficiência visual, auditiva, motora, intelectual, autismo, transtornos de personalidade, psicoses, Síndrome de Down, doenças crônicas, entre outros quadros. Historicamente, esses indivíduos foram tratados sob uma perspectiva patologizante, sendo vistos como “doentes” e excluídos do convívio social e educacional. Entretanto, a perspectiva inclusiva rompe com esse paradigma ao reconhecer que todos os sujeitos têm direito a uma educação que respeite suas especificidades e potencialize suas capacidades (Pimentel, 2007).

3. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. A escolha por essa metodologia justifica-se pela possibilidade de investigar, em profundidade, as percepções, experiências e práticas relacionadas à inclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto escolar, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A dimensão descritiva permite registrar e analisar as características e particularidades do fenômeno estudado, enquanto o caráter exploratório favorece a ampliação do conhecimento sobre o tema, possibilitando a identificação de fatores, relações e implicações ainda pouco discutidos na literatura. Dessa forma, a metodologia adotada possibilita uma compreensão mais abrangente e consistente acerca da inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os achados desta investigação corroboram estudos anteriores que enfatizam a relevância da formação continuada dos docentes e do suporte institucional como fatores determinantes para o êxito da inclusão escolar (Mantoan, 2003; Schwartzman, 1999). Entretanto, os desafios identificados revelam que, apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas, ainda persiste a necessidade de esforços consistentes para assegurar a efetivação plena desse processo.

Além disso, as práticas pedagógicas eficazes observadas reforçam a importância do planejamento individualizado e da cooperação entre escola e família, aspectos já amplamente destacados na literatura como fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a inclusão de alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar é um processo que avança de forma significativa, mas ainda enfrenta inúmeros desafios. Os resultados obtidos revelaram que práticas pedagógicas individualizadas, o apoio institucional, a formação continuada dos professores e a colaboração entre escola e família são elementos fundamentais para o êxito da inclusão. No entanto, também ficou claro que as políticas educacionais, por si só, não são suficientes para superar os entraves históricos de exclusão e preconceito, sendo necessária uma mudança de perspectiva que envolva toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da presença do psicólogo no contexto escolar como profissional que contribui de maneira decisiva para a efetivação

da inclusão. O psicólogo atua no manejo das dificuldades apresentadas pelos alunos, favorecendo seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, além de oferecer suporte aos professores e familiares na construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Sua atuação possibilita a mediação de conflitos, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção de um ambiente escolar acolhedor, fatores indispensáveis para a aprendizagem e para o bem-estar dos estudantes com deficiência.

Portanto, a inclusão escolar deve ser entendida como um compromisso coletivo que ultrapassa a simples inserção do aluno no espaço físico da escola. Ela exige a implementação de políticas públicas efetivas, a formação contínua dos profissionais da educação e, sobretudo, a presença de uma equipe multiprofissional, na qual o psicólogo desempenha papel essencial no favorecimento da inclusão, assegurando que a escola seja, de fato, um espaço democrático, equitativo e respeitoso à diversidade.

6. REFERÊNCIAS

- ABENEPI. **Associação Brasileira de Neuropsiquiatria Infantil**. 21 de Março – Dia Mundial da Síndrome de Down. 2025. Disponível em: <https://abenepi.org.br/artigos/21-de-marco-dia-mundial-da-sindrome-de-down/>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. 124 p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- CAPONE, G. T. Down syndrome: genetic insights and thoughts on early intervention. **Infants & Young Children**, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7MT8XR7d83GG4zZyBjVn7ns/>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- GIACOMINI, Vera. **A inclusão da criança com Síndrome de Down na escola regular**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/888>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2003.
- PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**. 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=susana+couto+pimentel+2007. Acesso em: 10 abr. 2025.
- RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SANTOS, Ana Paula Carvalho dos. **A inclusão do aluno com síndrome de Down no ensino regular**. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Ana+paula+carvalho+dos+santos+2020. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Marizete dos; SANTOS, Adriana Maria. A criança com síndrome de Down no ensino regular: como promover sua inclusão. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5869>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999. Disponível em: <https://www.scribd.com>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS**: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade. 1ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. **A inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/A_inclus%C3%A3o_escolar_de_crian%C3%A7as_com_S%C3%ADnd.html?id=2aEFAQAIAAJ. Acesso em: 10 abr. 2025.

VALORIZAÇÃO DO POTENCIAL COGNITIVO: INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Vitória Cristina Larocca Santos¹

Ana Julia Caetano da Silva²

Isabelly Rodrigues de Matos³

Maria Laura Measso Nogueira⁴

Larissa Heloisa da Silva⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A superdotação refere-se à manifestação de desempenho excepcional em uma ou mais áreas, como aprendizagem, criatividade, liderança, ou ainda em habilidades artísticas e motoras. Contudo, ser superdotado não se restringe a obter boas notas ou apresentar facilidade nos estudos. Crianças com altas habilidades/superdotação costumam demonstrar pensamento curioso e criativo, interpretar o mundo de maneira singular e, muitas vezes, formular questionamentos complexos desde a infância.

Com o avanço das pesquisas, compreendeu-se que a superdotação não pode ser definida unicamente pela inteligência ou pelo desempenho acadêmico. Atualmente, reconhece-se que esse perfil envolve múltiplos fatores, entre eles a capacidade de resolver problemas de forma inovadora, o talento artístico, a liderança e até mesmo a sensibilidade emocional. Dessa forma, cada criança superdotada pode expressar suas potencialidades de maneiras distintas, o que exige uma avaliação abrangente e multidimensional.

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

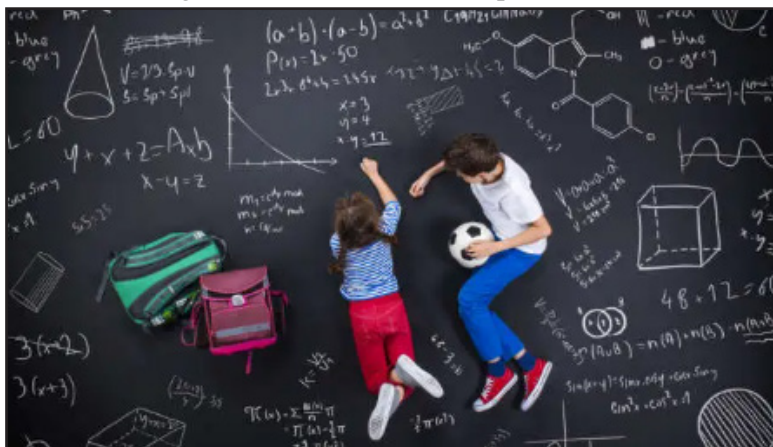
A identificação desse fenômeno representa um desafio, uma vez que nem todas as crianças se destacam de forma evidente. Algumas apresentam forte comunicação e criatividade, outras são mais reservadas, e há aquelas que, apesar de possuírem elevada capacidade intelectual, podem enfrentar dificuldades no ambiente escolar. O aspecto central, nesse processo, é compreender que a identificação não deve servir como instrumento de segregação ou rotulação, mas sim como recurso para apoiar o desenvolvimento pleno do potencial do estudante.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que crianças superdotadas podem demandar um currículo diferenciado, isto é, práticas pedagógicas ajustadas às suas habilidades. Isso implica oferecer desafios compatíveis com seu nível de potencial, de modo a mantê-las motivadas, engajadas e em constante processo de aprendizagem significativa.

Diante dessa problemática, Gama (2014) destaca que o ensino voltado a crianças com altas habilidades/superdotação deve ser mais complexo, variado e desafiador do que o currículo convencional. Isso porque esses estudantes, em muitos casos, apresentam aprendizagem acelerada, realizam conexões inusitadas e necessitam de estímulos contínuos para manter seu desenvolvimento. Quando submetidos a práticas pedagógicas repetitivas ou restritivas, podem experimentar desmotivação e frustração.

Embora apresentem desempenho acima da média, tais crianças não são autossuficientes, como muitas vezes se supõe. Sabatella e Cupertino (2007) alertam que é equivocado considerar que não precisam de apoio ou intervenção. Mesmo com habilidades excepcionais, necessitam de estímulos adequados para assegurar um desenvolvimento equilibrado.

Figura 1 – Altas Habilidades/Superdotação.⁷



Fonte: Queiroz (2017, on-line).

Uma das estratégias frequentemente recomendadas é o enriquecimento curricular, que consiste em flexibilizar e adaptar o ensino, ampliando o acesso a conteúdos desafiadores, métodos inovadores e oportunidades de aprofundamento em áreas de interesse. Para Freitas e Pérez (2012), esse recurso pedagógico não visa apenas ampliar informações, mas criar um ambiente motivador, que promova aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse contexto, o modelo dos três anéis proposto por Renzulli (2014), em sua obra *A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa*, apresenta uma contribuição relevante. O autor compreende a superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Esses elementos podem manifestar-se de forma variável ao longo da vida, mas estão sempre interligados e se influenciam mutuamente. Para o autor, a superdotação pode assumir duas dimensões: a escolar, mais facilmente identificável no desempenho acadêmico em disciplinas como matemática ou

7 PraTodosVerem: A imagem apresenta duas crianças em um espaço que remete ao ambiente escolar, sobre um fundo ilustrado como uma lousa repleta de fórmulas matemáticas, equações, gráficos e figuras geométricas. Ao lado, observam-se mochilas, reforçando a associação ao contexto educativo. Uma das crianças interage com os símbolos matemáticos, como se estivesse escrevendo ou explorando os conteúdos, enquanto a outra segura uma bola de futebol, estabelecendo uma relação entre o estudo e o brincar. A cena sugere uma integração entre a ludicidade e a aprendizagem, destacando que o desenvolvimento infantil abrange tanto as dimensões cognitivas quanto as socioemocionais e motoras. A disposição dos elementos evidencia a ideia de que o conhecimento não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas pode emergir de diferentes experiências e interações. Assim, a imagem pode ser compreendida como uma metáfora do processo educativo, no qual a curiosidade, a criatividade e a diversidade de interesses das crianças se articulam com os conteúdos escolares, favorecendo uma formação integral e significativa.

ciências; e a produtivo-criativa, que se evidencia na capacidade de criar, inovar e transformar ideias em produções originais, como narrativas, projetos, músicas ou coreografias.

A diversidade de perfis entre crianças superdotadas evidencia a necessidade de olhares diferenciados. Enquanto algumas se destacam em disciplinas tradicionais, outras revelam potencial em áreas como artes, esportes ou na própria interação social. Nesse sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2000), contribui ao reconhecer a existência de diferentes formas de inteligência, tais como a lógico-matemática, a corporal-cinestésica, a musical, a linguística, a interpessoal e a intrapessoal. Tal perspectiva amplia a compreensão de que a inteligência não é única, mas multifacetada, o que favorece a valorização das diversas formas de expressão do potencial humano.

Indo ao encontro, Merlo (2008) ressalta, entretanto, que a presença de estudantes com altas habilidades/superdotação nas salas de aula regulares não garante, por si só, um atendimento pedagógico adequado. Um dos principais entraves ao desenvolvimento desses alunos é a insuficiência de formação inicial e continuada dos professores. A autora enfatiza que o papel docente vai além da transmissão de conteúdos, devendo o professor assumir a função de mediador da aprendizagem, criando ambientes desafiadores, acolhedores e sensíveis às diferenças. Estratégias como o enriquecimento curricular, projetos criativos, adaptações pedagógicas e espaços de livre expressão constituem instrumentos essenciais para promover a inclusão efetiva e o engajamento desses estudantes. Para Merlo (2008), não cabe ao aluno ajustar-se à escola, mas sim à instituição reorganizar-se para atender à diversidade de perfis e potencialidades.

A perspectiva inclusiva também é fortalecida pelo percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Mazzotta (2005) aponta que a organização do atendimento educacional a pessoas com deficiência iniciou-se, de forma mais sistemática, a partir da década de 1950, ainda marcada por iniciativas fragmentadas e segregadoras. Entre 1957 e 1993, o Estado brasileiro assumiu maior responsabilidade nesse campo, promovendo campanhas e programas voltados a esse público. Um marco significativo ocorreu em 2008, com a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. A partir desse documento, a Educação Especial passou a ser concebida como modalidade transversal, acompanhando o estudante em todas as etapas da educação básica, garantindo recursos e orientações pedagógicas nas escolas regulares, em consonância com os princípios de inclusão e equidade educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O reconhecimento e o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm avançado de forma significativa nas últimas décadas. O conceito de superdotação, antes restrito a elevados quocientes de inteligência (QI) ou a desempenhos escolares acima da média, passou a ser compreendido de maneira mais ampla, incorporando dimensões como criatividade, envolvimento com as tarefas e múltiplas formas de expressão do talento (Renzulli, 2014).

Nesse sentido, Joseph Renzulli (2014), por meio do Modelo dos Três Anéis, propõe que a superdotação resulta da interação entre três elementos fundamentais: habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Tal perspectiva amplia a noção tradicional de superdotação, ao reconhecer tanto os perfis de destaque escolar quanto os produtivo-criativos, evidenciando que a excelência pode manifestar-se não apenas em áreas acadêmicas, mas também na capacidade de inovar, criar e transformar ideias em realizações concretas.

Complementando essa abordagem, a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (2000), defende que a inteligência humana não é unitária, mas composta por diferentes modalidades: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Tal concepção reforça que crianças superdotadas podem se destacar em áreas diversas, muitas vezes não contempladas pelas métricas tradicionais de rendimento escolar, legitimando a pluralidade de talentos e formas de expressão da inteligência.

No campo pedagógico, Gama (2014) enfatiza a necessidade de um currículo diferenciado, mais complexo e desafiador, a fim de atender adequadamente os estudantes com AH/SD. Para o autor, é imprescindível que o ensino ofereça estímulos significativos, que mantenham o aluno engajado e motivado, prevenindo sentimentos de desinteresse e frustração, comuns quando o currículo se mostra repetitivo ou limitado.

Estudiosos como Sabatella e Cupertino (2007) contestam a ideia equivocada de que estudantes superdotados são autossuficientes. Apesar de apresentarem desempenho acima da média, esses alunos necessitam de acompanhamento pedagógico, emocional e social que favoreça seu desenvolvimento integral. Os autores destacam que a ausência de apoio adequado pode comprometer o equilíbrio e o sucesso do processo formativo.

Entre as estratégias de atendimento, o enriquecimento curricular é apontado por Freitas e Pérez (2012) como recurso pedagógico eficaz. Essa proposta envolve a flexibilização dos conteúdos, a adaptação dos objetivos

de ensino e a adoção de metodologias inovadoras, capazes de promover um aprendizado dinâmico, significativo e alinhado aos interesses e potencialidades dos estudantes superdotados.

Nessa perspectiva, Merlo (2008), por sua vez, evidencia que a falta de formação inicial e continuada dos professores constitui um dos maiores obstáculos para a identificação e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD. A autora ressalta que muitos docentes desconhecem as características e necessidades específicas desse público, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a escola se reorganize para atender à diversidade, oferecendo ambientes inclusivos, criativos e desafiadores, fundamentados em estratégias como projetos interdisciplinares, enriquecimento curricular e espaços de livre expressão.

No cenário brasileiro, Mazzotta (2005) contribui com uma análise histórica da Educação Especial, destacando que, embora o atendimento escolar a pessoas com deficiência e necessidades específicas tenha se iniciado de forma fragmentada entre os séculos XIX e XX, foi a partir da década de 2000 que a perspectiva inclusiva ganhou maior destaque. A promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) consolidou a inclusão como princípio fundamental da educação, prevendo o atendimento educacional especializado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e garantindo respeito às singularidades dos estudantes, entre eles aqueles com AH/SD.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na leitura, análise e interpretação crítica de obras científicas, artigos acadêmicos e produções teóricas relevantes sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e exame sistemático de materiais já publicados, com o propósito de compreender, discutir e aprofundar conceitos, teorias e contribuições de diferentes autores acerca de um determinado objeto de estudo.

A opção por essa metodologia justifica-se pelo objetivo de reunir e sistematizar os principais referenciais teóricos que subsidiam a compreensão contemporânea sobre a superdotação, bem como as estratégias pedagógicas direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades. A adoção da abordagem qualitativa foi pertinente por possibilitar uma análise interpretativa e reflexiva dos conteúdos, priorizando a compreensão da complexidade do fenômeno em estudo, em detrimento da quantificação de dados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho contemplou as seguintes etapas: (I) definição do tema e dos objetivos da pesquisa; (II) levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, livros, dissertações, teses e artigos científicos relacionados às AH/SD; (III) seleção de materiais considerados pertinentes e atualizados para a fundamentação teórica; (IV) leitura exploratória e seletiva dos textos; (V) análise de conteúdo, com foco na identificação de categorias temáticas relacionadas ao reconhecimento, à identificação e ao atendimento educacional de estudantes superdotados; e (VI) sistematização dos achados, articulando-os com o referencial teórico.

As principais fontes utilizadas foram os estudos de Renzulli (2014), Gardner (2000), Gama (2014), Sabatella e Cupertino (2007), Freitas e Pérez (2012), Merlo (2008) e Mazzotta (2005), cujas contribuições constituem a base teórica para a discussão acerca da concepção de superdotação, das estratégias pedagógicas e das políticas educacionais voltadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD, no âmbito da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos revisados revelou uma mudança paradigmática na compreensão da superdotação, que precisa urgentemente ser reconhecida e incorporada ao cotidiano das instituições escolares. O discurso reducionista que limita o aluno superdotado a um “gênio das notas altas” não só empobrece o entendimento do fenômeno, como inviabiliza a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. O modelo dos Três Anéis de Renzulli (2014) vem como uma ruptura necessária a esse modelo tradicional, ao evidenciar que a superdotação emerge da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com as tarefas, três dimensões que, em muitos casos, passam despercebidas na rotina escolar.

A escola, infelizmente, continua a privilegiar apenas um tipo de inteligência: a lógico-matemática ou a linguística, desconsiderando que muitas crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) manifestam seus talentos de maneira não convencional; por meio da arte, da empatia, da liderança ou da habilidade corporal, como já destacava Gardner (2000) com sua Teoria das Inteligências Múltiplas. A consequência disso é o apagamento de potenciais valiosos, especialmente entre crianças que não se encaixam no “perfil padrão” de aluno bem-comportado e com boas notas.

No entanto, reconhecer a pluralidade das expressões da superdotação não basta. É preciso agir. Gama (2014) é assertivo ao apontar que o currículo tradicional, engessado e repetitivo, falha ao não oferecer desafios compatíveis

com a velocidade e profundidade de aprendizagem desses estudantes. O enriquecimento curricular, como defendem Freitas e Pérez (2012), surge como uma estratégia pedagógica potente, pois permite ressignificar o ensino por meio de metodologias inovadoras, conteúdos ampliados e experiências que valorizam os interesses dos alunos. Mais do que oferecer “mais conteúdo”, trata-se de proporcionar vivências que convoquem o pensar criativo, o protagonismo e a autonomia.

Contudo, mesmo diante de tantas possibilidades, o maior entrave à efetivação de práticas inclusivas para alunos com AH/SD segue sendo a formação docente. A denúncia feita por Merlo (2008) continua atual: professores não são preparados para identificar, muito menos para acolher e desenvolver esses alunos. A lacuna na formação inicial e continuada mantém esses estudantes em invisibilidade pedagógica, o que reforça desigualdades e limita o direito ao desenvolvimento pleno.

A Educação Especial, sobretudo a partir da Política Nacional de 2008, apresenta avanços importantes ao incluir os alunos com AH/SD no escopo da inclusão. Mazzotta (2005) nos oferece um panorama histórico essencial para entender como o atendimento educacional especializado foi ganhando força e legitimidade. No entanto, é preciso mais que diretrizes: é necessário compromisso ético, reorganização da prática pedagógica e vontade política para romper com a lógica da padronização escolar.

Ao refletir sobre as contribuições dos autores analisados, torna-se evidente que a escola precisa se reinventar. É necessário que se abandonem a lógica excludente e se construa uma educação que compreenda a superdotação como uma expressão da diversidade humana. Isso implica reconhecer, valorizar e cultivar o talento onde ele estiver e, mais ainda, criar as condições para que ele floresça.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender que a superdotação é uma manifestação rica e plural da inteligência humana, exigindo da escola uma postura mais sensível, flexível e acolhedora. Reduzir o potencial de crianças superdotadas a boas notas ou ao alto rendimento acadêmico é um equívoco que limita suas possibilidades de desenvolvimento e invisibiliza talentos que não se enquadram no modelo tradicional de ensino.

A diversidade de perfis entre os alunos com altas habilidades evidencia a necessidade urgente de uma educação que valorize diferentes formas de aprender, pensar e criar. Para isso, o ambiente escolar deve oferecer desafios compatíveis com suas capacidades, ao mesmo tempo em que promove o equilíbrio emocional, a socialização e o respeito às singularidades de cada criança.

Mais do que adaptar o currículo, é preciso transformar a cultura escolar: abandonar práticas padronizadas, rever as formas de avaliação, estimular a curiosidade e investir em metodologias que incentivem o protagonismo estudantil. Esse processo requer, ainda, uma formação docente que vá além do domínio técnico e que desenvolva um olhar atento, ético e comprometido com a diversidade.

É fundamental reconhecer que nem todas as crianças superdotadas se destacam visivelmente; muitas enfrentam dificuldades sociais, emocionais ou escolares justamente por não terem suas necessidades compreendidas. Nesse sentido, o psicólogo escolar desempenha um papel essencial ao auxiliar na identificação precoce dessas demandas, no apoio à equipe pedagógica e no acompanhamento das crianças, promovendo estratégias que favoreçam a autoestima, a motivação e a integração social.

Conclui-se, assim, que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não apenas aceita as diferenças, mas se transforma a partir delas. Valorizar as altas habilidades significa promover uma educação mais justa, criativa e humana, na qual cada estudante, com o apoio de uma equipe multiprofissional, possa ser reconhecido, desafiado e inspirado a desenvolver plenamente seu potencial.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 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, Distrito Federal, nov. 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, São Paulo: ABPEE, 2012.
- GAMA, Maria Clara Sodré. Superdotação e currículo. p. 389-409. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- MERLO, Sandra. **O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola**. 2008.
- QUEIROZ, Fabrício. **Educação especial para pessoas com altas habilidades**. 2017. Disponível em: <https://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/educacao-especial-para-pessoas-com-altas-habilidades/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RENZULLI, Joseph. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa.** p. 219-264, 2021.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Trad. Susana Graciela Pérez Barrera. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan.-abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** p. 67-80, 2007.

SANTOS, Silvio Carlos dos; PERIPOLLI, Arlei. Altas habilidades/superdotação: clarificando concepções e (re)significando ideias imagéticas do senso comum. Artíficos - **Revista do Difere**, v. 1, p. 1-22, 2011. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12545755/altashabilidades-superdotacao-clarificando-concepcoes-e-artificios>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista.** 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **Diálogos inclusivos: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade.** 1ed.Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Maria Laura Garcia Ferreira¹

Maria Olívia Botelho Nogueira²

Gabriele Aparecida Oliveira³

Isadora Helena Martins de Souza⁴

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

A educação especial configura-se como um direito assegurado pela legislação brasileira, tendo como finalidade promover a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas particularidades e necessidades. Nesse contexto, autores como Mantoan (2006) destacam que a efetivação da inclusão exige não apenas o acesso, mas também condições que garantam a participação e a aprendizagem dos alunos.

No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão escolar apresenta-se como um desafio complexo, que demanda práticas pedagógicas especializadas, formação continuada de profissionais e suporte adequado tanto às crianças quanto às suas famílias (Mantoan, 2006). O TEA, segundo a *American Psychiatric Association* (2013), corresponde a uma condição de base neurobiológica caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e no comportamento, manifestando-se de modo singular em cada indivíduo.

Diante desse cenário, a perspectiva da educação inclusiva busca assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA em contextos escolares regulares. Para tanto, torna-se imprescindível a formulação e

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

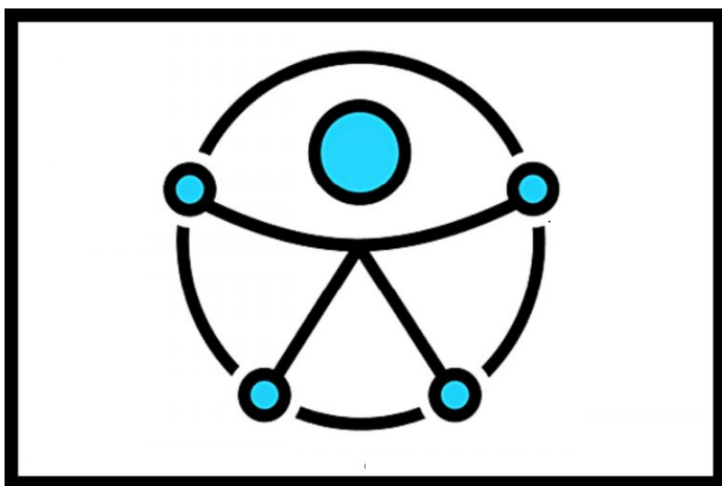
5 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

execução de políticas públicas que envolvam a capacitação docente, a adaptação curricular, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e a construção de ambientes educacionais acolhedores. A qualificação dos profissionais da educação, nesse sentido, constitui elemento essencial para a consolidação de práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Este capítulo tem como propósito discutir a relevância da inclusão de crianças com TEA no âmbito da educação especial, analisando os principais desafios enfrentados e as estratégias propostas para superá-los.

Figura 1 - Símbolo da Acessibilidade da ONU.⁷



Fonte: Brasil, Câmara dos Deputados (2019, on-line).

A reflexão fundamenta-se em referenciais teóricos e na legislação nacional, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), instrumentos que asseguram o direito à educação inclusiva.

⁷ A imagem apresenta o novo símbolo internacional de acessibilidade. Ele é composto por um círculo central azul, representando a cabeça, ligado a quatro pontos também azuis nas extremidades, formando a ideia de um corpo humano estilizado de braços e pernas abertos. As linhas pretas curvas e retas conectam esses pontos, sugerindo movimento, inclusão e universalidade. O desenho está contornado por uma moldura retangular preta sobre fundo branco, transmitindo simplicidade e clareza visual. Esse ícone é utilizado para sinalizar acessibilidade de forma mais inclusiva e moderna.

Figura 2 - Laço de quebra-cabeças símbolo do autismo.⁸



Fonte: Brasil, Senado Federal (2020, on-line).

Por meio da análise de práticas pedagógicas e experiências de inclusão escolar, busca-se contribuir para a consolidação de um sistema educacional mais equitativo, capaz de respeitar a diversidade e valorizar as potencialidades de cada estudante. Com a participação conjunta de educadores, gestores, famílias e comunidade, torna-se possível efetivar uma educação de qualidade para todos, reafirmando o princípio da inclusão como um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial constitui um campo estratégico das políticas educacionais, direcionado ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Seu propósito central é assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses sujeitos no sistema educacional, mediante a oferta de recursos e suportes especializados.

O TEA é definido como uma condição de neurodesenvolvimento marcada por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritivos e repetitivos de comportamento (*American Psychiatric Association*, 2013). A identificação precoce, aliada ao acompanhamento multidisciplinar,

⁸ A imagem mostra um laço colorido formado por peças de quebra-cabeça em diferentes cores: azul, vermelho, amarelo e verde. Esse símbolo é amplamente reconhecido como um emblema de conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O laço representa a diversidade, a complexidade e a singularidade das pessoas com autismo, enquanto as peças de quebra-cabeça simbolizam os desafios e as múltiplas formas de compreensão dessa condição. O fundo é branco, destacando as cores vivas do símbolo.

é fundamental para favorecer o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Nesse cenário, a educação especial desempenha um papel essencial ao garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao promover a inclusão escolar de maneira efetiva (Paulini, 2024).

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com autismo, foi marcada por práticas segregacionistas, nas quais estudantes eram atendidos em instituições especializadas, apartados do ensino regular. Contudo, as transformações sociais do século XX, impulsionadas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos e pela mudança nos paradigmas educacionais, fomentaram a transição para um modelo inclusivo, reconhecendo a educação como um direito universal em ambientes comuns de aprendizagem.

No Brasil, a trajetória da educação especial remonta à Idade Moderna, quando os avanços da medicina possibilitaram uma maior compreensão das necessidades das chamadas “pessoas excepcionais”. No início do século XX, predominava uma abordagem médico-terapêutica, centrada na reabilitação e no cuidado clínico. Gradualmente, esse enfoque foi substituído por uma concepção pedagógica, que reconhece a educação como instrumento fundamental de inclusão social.

A partir da segunda metade do século XX, o princípio da normalização, consolidado em países como a Dinamarca, passou a influenciar políticas brasileiras. Esse princípio defendia a criação de condições sociais equivalentes às da população em geral, garantindo o direito à inclusão. No Brasil, sua incorporação a partir da década de 1970 contribuiu para avanços significativos nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência.

A estruturação da educação especial no país ocorreu inicialmente por meio da criação de instituições voltadas a grupos específicos:

1854 - Instituto de Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant - RJ);

1857 - Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos -RJ);

1926 - Instituto Pestalozzi, destinado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual;

1945 - Ampliação da Sociedade Pestalozzi para incluir estudantes com altas habilidades/superdotação;

1954 - Fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com atuação nacional.

O desenvolvimento da educação especial no Brasil foi consolidado por importantes marcos legais e institucionais:

1961 - A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforçou o modelo segregado, com ênfase em escolas e classes especiais;

1973 - Criação do Centro Nacional de Educação Especial (MEC), responsável pela coordenação de políticas voltadas ao atendimento especializado;

1988 - A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) reconheceu a educação como direito de todos e, em seu art. 208, inciso III, determinou a garantia do AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

A consolidação da perspectiva inclusiva no Brasil foi fortemente influenciada por documentos internacionais, em especial:

1994 - Declaração de Salamanca (UNESCO), que reforçou o direito à educação inclusiva e influenciou a formulação da Política Nacional de Educação Especial;

1996 - Nova LDB (Lei nº 9.394/96), que estabeleceu adaptações curriculares e metodológicas para assegurar a aprendizagem de estudantes com necessidades especiais;

1999 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhecendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

Nas últimas décadas, os marcos legais brasileiros reforçaram o compromisso com a inclusão educacional de pessoas com TEA:

2001 - Diretrizes Nacionais que estabeleceram adequações institucionais para atender estudantes com necessidades educacionais especiais;

2002 - Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436/02) e regulamentações sobre o uso do sistema Braille;

2003 - Programa Educação Inclusiva (MEC), voltado à formação de gestores e educadores;

2004 - Documento do Ministério Público Federal (O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular), reforçando o direito à inclusão;

2012 - Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12), instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e consolidando a garantia de educação inclusiva.

A educação inclusiva representa um tema atual, amplamente discutido ao longo das últimas décadas. Apesar dos avanços conquistados, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos, tanto na consolidação de um modelo ideal de escola inclusiva quanto na efetiva implementação desse modelo em seu sistema educacional. Embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência e tenha promovido melhorias relevantes, ainda se faz necessária a formulação de políticas públicas mais eficazes e mecanismos de aplicação consistentes que assegurem equidade para todos os estudantes.

No início da década de 1990, nos Estados Unidos, ganhou força um movimento que defendia a inclusão de todas as crianças com necessidades

educacionais especiais em escolas regulares. No Brasil, esse processo começou a se consolidar com a Constituição Federal de 1988 e foi reforçado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994. Desde então, o tema da inclusão foi incorporado às políticas educacionais nacionais, especialmente pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial.

No campo das discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreende-se atualmente a noção de “espectro” como forma de evidenciar a diversidade de manifestações associadas à condição. Cada indivíduo com autismo apresenta um conjunto único de características, o que torna o diagnóstico e a intervenção bastante complexos. Apesar dos avanços nos estudos, ainda não há uma causa única identificada; entretanto, pesquisas apontam para fatores genéticos, ambientais e mutações como possíveis influências no desenvolvimento do TEA.

No contexto escolar, crianças com TEA apresentam especificidades que exigem atenção e compreensão por parte da equipe pedagógica. Entre os principais desafios, destacam-se as dificuldades na iniciação e manutenção de interações sociais, bem como déficits na reciprocidade socioemocional, como a capacidade de compartilhar ideias, sentimentos e experiências. Diante disso, a escola se configura como espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, exigindo que professores estejam preparados técnica e pessoalmente para atuar em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa “Ensino inclusivo: um olhar sobre a educação básica para alunos com TEA” ressalta que, embora a inclusão seja um direito assegurado por lei, muitas instituições escolares ainda enfrentam barreiras para atender, de forma eficaz, estudantes com autismo. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de incluir, na formação inicial e continuada dos professores, conteúdos específicos voltados para a escolarização de alunos com TEA, considerando que se trata de um diagnóstico complexo, muitas vezes associado a comorbidades que afetam o desenvolvimento global do indivíduo.

Os desafios enfrentados por profissionais da educação em salas de aula inclusivas são múltiplos, exigindo apoio de instâncias acadêmicas, sociais e governamentais. A inclusão não deve ser compreendida como sobrecarga para os docentes, mas como uma responsabilidade compartilhada, que requer formação adequada, suporte pedagógico contínuo e envolvimento da comunidade escolar como um todo. Assim, a elaboração e execução de políticas públicas devem considerar tanto as demandas dos estudantes quanto as condições físicas e emocionais dos profissionais que atuam diretamente nesse processo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o Atendimento Educacional Especializado

(AEE), concebido como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular. O AEE busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação escolar, garantindo o desenvolvimento pleno de estudantes com TEA. Esse atendimento pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais dentro das escolas regulares ou em instituições especializadas, sempre em articulação com a proposta pedagógica da escola.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse direito, destacando que o AEE não substitui o ensino regular, mas oferece suporte individualizado e recursos pedagógicos que favorecem a participação e a aprendizagem dos alunos autistas.

Entre as estratégias utilizadas no AEE para estudantes com TEA, destacam-se:

Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): utilização de pranchas, pictogramas e aplicativos digitais para apoiar a expressão e compreensão da linguagem.

Ambiente Estruturado e Previsível: organização de rotinas claras e espaços adequados, que facilitam a adaptação e reduzem a ansiedade.

Tecnologias Assistivas: recursos digitais e softwares educativos que tornam o processo de aprendizagem mais acessível e motivador.

Intervenções Comportamentais: práticas fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas.

Apesar dos avanços normativos e das experiências exitosas, persistem entraves que dificultam a efetivação do AEE, como a falta de formação específica dos professores, a escassez de materiais adaptados e a resistência de algumas instituições. Para superar tais obstáculos, é fundamental investir em capacitação docente, fortalecer a colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar, além de ampliar os recursos pedagógicos disponíveis.

Dessa forma, o AEE configura-se como ferramenta indispensável à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de assegurar não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia, a participação social e a cidadania dos estudantes com TEA.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota as abordagens bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de materiais já consolidados, tais como livros, artigos científicos e produções acadêmicas relevantes, possibilitando a construção de um referencial teórico consistente. Esse método mostra-se particularmente adequado a

estudos de caráter exploratório, pois permite examinar diferentes perspectivas e interpretações sobre a temática investigada.

A pesquisa documental, por sua vez, complementa a investigação ao contemplar a análise de registros oficiais e legislações pertinentes, que oferecem uma compreensão normativa e contextual do objeto de estudo. Ademais, obras como as de Mantoan (2006) e Sassaki (1997) contribuem para o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar e políticas públicas voltadas à garantia de direitos de estudantes com deficiência. Assim, o estudo articula referenciais acadêmicos e normativos, compondo uma base analítica capaz de subsidiar a reflexão crítica acerca da educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em instituições escolares.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que, embora haja avanços normativos voltados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda persistem desafios significativos para a efetiva consolidação de práticas educacionais inclusivas. Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo indicam que grande parte das escolas não dispõe de condições físicas, pedagógicas e de recursos humanos adequadas para assegurar o pleno acolhimento dos estudantes com TEA.

As investigações e relatos também apontam que a ausência de formação continuada, somada ao desconhecimento das especificidades do autismo, gera insegurança e favorece práticas excludentes, mesmo em instituições que se autodenominam inclusivas.

Nesse contexto, Mantoan (2006) ressalta que a inclusão deve ser entendida como um direito, e não como uma concessão, o que implica a necessidade de reestruturação da escola em seus fundamentos pedagógicos e culturais. A autora enfatiza que a diversidade deve ser compreendida como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem, e não como um obstáculo.

De forma complementar, Vygotsky (1991) contribui para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, destacando a relevância do papel do outro – especialmente do professor – no avanço do estudante em sua *zona de desenvolvimento proximal*. Essa perspectiva reforça a importância da adoção de práticas pedagógicas colaborativas e do uso de estratégias diversificadas para favorecer a aprendizagem de alunos com TEA.

Por fim, os resultados deste estudo indicam que a consolidação de uma escola efetivamente inclusiva requer investimentos contínuos em formação docente, políticas de acompanhamento, presença de profissionais especializados e, sobretudo, o fortalecimento de um compromisso coletivo com a transformação

social e educacional. Nessa direção, Sassaki (2003) defende que a inclusão deve ser compreendida não como um espaço físico, mas como uma atitude que orienta as práticas e valores institucionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam formas de aprendizagem que podem diferir significativamente das metodologias tradicionais de ensino. Suas funções cognitivas como atenção, memória e flexibilidade mental, muitas vezes revelam desafios que impactam diretamente o processo de aprendizagem. No entanto, isso não significa uma limitação de capacidades, mas sim a necessidade de metodologias diferenciadas e de práticas pedagógicas adaptadas às suas especificidades.

Nesse sentido, a utilização de estratégias visuais, a adoção de rotinas bem estruturadas e o uso de tecnologias assistivas configuram-se como recursos fundamentais para favorecer o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Um ensino inclusivo, que respeite as particularidades individuais e promova o acesso a experiências de aprendizagem significativas, é essencial. Além disso, o envolvimento de profissionais qualificados e a colaboração entre escola e família constituem pilares indispensáveis para o avanço educacional e social de alunos com TEA.

O presente estudo não se limita a ampliar o conhecimento sobre o tema, mas busca oferecer uma reflexão crítica acerca dos desafios enfrentados na inclusão de estudantes com TEA em escolas comuns. Como destaca Bassalobre (2008), é imprescindível que a sociedade compreenda as condições que dificultam ou impedem a plena participação desses indivíduos, de modo a eliminar barreiras que perpetuam a exclusão.

Assim, reafirma-se que a inclusão não pode ser compreendida apenas como um conceito teórico, mas como uma prática cotidiana no ambiente escolar, fundamentada no reconhecimento de que se trata de um direito inalienável de todos. Criar espaços acessíveis e acolhedores não beneficia apenas os estudantes com TEA, mas toda a comunidade escolar, ao promover valores de empatia, respeito e valorização da diversidade.

Por fim, ressalta-se que a educação deve ser concebida como um direito pleno e universal, cuja efetivação requer o compromisso contínuo de garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver de forma integral. Caso esse direito não seja efetivamente assegurado, a família pode recorrer a meios legais, como a atuação de advogados, o apoio do Ministério Público ou a intervenção do Conselho Tutelar, a fim de garantir a proteção e a efetivação do direito à educação inclusiva.

6. REFERÊNCIAS

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BASSALOBRE, C. **Inclusão escolar e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2008.

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. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 156, n. 239, p. 1, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Senado Federal. Senadores lembram conquistas brasileiras e novos desafios no Dia Mundial do Orgulho Autista. **Rádio Senado**, Brasília, DF, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/06/17/senadores-lembram-conquistas-brasileiras-e-novos-desafios-no-dia-mundial-do-orgulho-autista>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. CCJ aprova adoção de novo ícone para sinalizar acessibilidade. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, DF, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/616449-ccj-aprova-adocao-de-novo-icone-para-sinalizar-acessibilidade/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRITES, L. 2 dificuldades mais frequentes ao lidar com o autismo em sala de aula. **Instituto NeuroSaber**, 2024. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/2-dificuldades-mais-frequentes-ao-lidar-com-o-autismo-em-sala-de-aula>. Acesso em: 6 maio 2025.

DSM-5 e CID-11 – Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. **Instituto Inclusão Brasil**, 2024. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 6 maio 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 94-106, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, C. P. *et al.* A importância da análise do comportamento aplicada (ABA) no ensino de crianças com TEA. **Revista Educação e Autismo**, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2019.

PAULINI, R. M. O TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a inclusão na educação infantil. **Revista Tópicos**, v. XX, n. XX, p. XX-XX, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-tea-transtorno-do-espectro-autista-e-a-inclusao-na-educacao-infantil>. Acesso em: 6 maio 2025.

SANTOS, M. R.; OLIVEIRA, L. F. Desafios da educação inclusiva para estudantes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2, p. 123-139, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHMIDT, C.; FERREIRA, J.; AMARAL, L. Comunicação alternativa e aumentativa para crianças com TEA. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 3, p. 89-102, 2018.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O direito à educação ao aluno com deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**.

2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (org.). **Diálogos inclusivos: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre educação e a coletividade**. 1. ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, M. R.; SOUZA, J. P. **Educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Educação, 2021.

SILVA, P. H.; GOMES, A. R. Tecnologias assistivas no ensino de crianças autistas. **Educação & Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 50-65, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

O PROCEDIMENTO DA LICITAÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DE ALIMENTOS NA REDE PÚBLICA E SUAS NORMAS VIGENTES

Renatha Moreira da Silva¹

Lillian Ponchio e Silva Marchi²

Carlos Eduardo da Silva³

1. INTRODUÇÃO

A aquisição de alimentos para a rede pública de ensino no Brasil é um processo complexo e de vital importância, que mobiliza recursos significativos e impacta diretamente a saúde, o desenvolvimento e o desempenho escolar de milhões de crianças e adolescentes. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) representa uma das maiores iniciativas mundiais na área de alimentação escolar, garantindo o direito humano à alimentação adequada no ambiente de aprendizado. Contudo, para que os alimentos cheguem às mesas dos estudantes com a qualidade e regularidade necessárias, é imprescindível a observância de um rigoroso procedimento licitatório, balizado por um arcabouço normativo extenso e detalhado. Este capítulo visa analisar minuciosamente o procedimento da licitação para solicitação de alimentos na rede pública brasileira e suas normas vigentes.

A problemática central que norteia esta pesquisa reside na necessidade de compreender as nuances e os desafios inerentes a esse processo licitatório. Questiona-se: como se configura o fluxo processual da licitação de alimentos escolares, desde a identificação da demanda até a efetiva entrega nas unidades de ensino? Quais são as principais normas que regulamentam essa aquisição e quais as suas implicações práticas para os gestores públicos, fornecedores e para a comunidade escolar? Ademais, quais são os entraves mais recorrentes que comprometem a eficiência e a eficácia desse sistema, e quais as regras e

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

3 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

restrições específicas que devem ser observadas para garantir a lisura e o alcance dos objetivos do PNAE?

A justificativa para a abordagem deste tema assenta-se na relevância social e econômica da alimentação escolar e na complexidade jurídica e administrativa dos processos licitatórios. A correta aplicação dos recursos públicos, a promoção da agricultura familiar, o combate ao desperdício e a garantia da segurança alimentar e nutricional dos estudantes são aspectos que dependem diretamente da boa condução dessas licitações. Um estudo detalhado sobre o tema contribui para a capacitação de gestores, o aprimoramento dos mecanismos de controle social e a formulação de políticas públicas mais eficientes.

Figura 1 - Alimentação para alunos da rede pública de ensino.⁴



Fonte: Brasil, Ministério da Educação (2023, on-line).

Os objetivos desse capítulo são: (a) conceituar a licitação de alimentos para escolas públicas no contexto brasileiro; (b) descrever detalhadamente o procedimento licitatório, desde a fase preparatória até a entrega dos alimentos; (c) identificar e analisar as principais normas vigentes que regem o processo;

4 PraTodosVerem: A imagem mostra pratos de comida servidos em recipientes azuis, dispostos sobre uma mesa. Cada prato contém uma refeição variada com feijão, frango assado, mandioca, arroz, legumes cozidos, verduras e salada. Ao fundo, em segundo plano, há um grupo de crianças em fila, vestindo uniformes escolares brancos com detalhes em azul. A cena sugere o contexto de uma merenda escolar, com foco na oferta de uma alimentação balanceada.

(d) discutir os desafios mais significativos enfrentados pelos gestores e pela comunidade escolar; e (e) explicar o passo a passo da licitação de alimentos para as escolas, explicitando suas regras e restrições. Espera-se, com isso, oferecer um panorama abrangente e aprofundado que sirva de referência para todos os envolvidos com a alimentação escolar no país.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A licitação para aquisição de alimentos no contexto da alimentação escolar brasileira é sustentada por um robusto e multifacetado arcabouço jurídico-normativo. Este aparato legal não apenas estabelece os procedimentos para a compra governamental, mas também define as diretrizes para a promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional dos estudantes. Compreender as principais normas que regem essa área é fundamental para a correta execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e para a garantia dos direitos dos alunos.

No epicentro da legislação sobre alimentação escolar encontra-se a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Esta lei é um marco, pois transforma a alimentação escolar em política de Estado, estabelecendo-a como um direito dos alunos da educação básica pública. Conforme Chamon e Cunha (2019, p. 15), a gestão escolar eficaz perpassa a garantia de direitos fundamentais, como o acesso à alimentação. A Lei nº 11.947/2009 não se limita a definir a alimentação escolar como dever do Estado; ela também institui o PNAE e traça suas diretrizes centrais. Dentre estas, destacam-se “o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis” (Brasil, 2009, Art. 2º, I), a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, a universalidade do atendimento e, crucialmente, o apoio ao desenvolvimento sustentável. Este último pilar se materializa no incentivo à aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais. A lei é taxativa ao determinar que “do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações” (Brasil, 2009, Art. 14). Este dispositivo legal, como aponta Dourado (2007), busca integrar políticas de educação com o fortalecimento de economias locais e práticas agrícolas sustentáveis.

No que concerne aos procedimentos licitatórios propriamente ditos, a norma basilar é a Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, conhecida como a Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Esta lei revogou a antiga Lei

nº 8.666/1993 e trouxe inovações significativas para as contratações públicas no Brasil. Ela estabelece as regras gerais para licitações e contratos celebrados pela Administração Pública direta, autárquica e fundacional da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Lei nº 14.133/2021 define as modalidades de licitação – como pregão (preferencial para bens e serviços comuns, como alimentos) e concorrência –, os critérios de julgamento das propostas, as diversas fases do processo licitatório (preparatória, divulgação do edital, apresentação de propostas e lances, julgamento, habilitação, recursal e homologação) e, fundamentalmente, os princípios que devem nortear toda a atuação administrativa. Dentre esses princípios, elencados no Art. 5º, estão a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, interesse público, probidade administrativa, igualdade, planejamento, transparência, eficácia, segregação de funções, motivação, vinculação ao edital, julgamento objetivo, segurança jurídica, razoabilidade, competitividade, proporcionalidade, celeridade, economicidade e desenvolvimento nacional sustentável (Brasil, 2021). A aplicação desses princípios é vital para assegurar a lisura e a efetividade das aquisições de alimentos para as escolas.

Para além das leis federais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na qualidade de órgão gestor do PNAE, desempenha um papel crucial ao emitir resoluções que detalham e regulamentam a operacionalização do programa. A Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, é um dos normativos infralegais mais relevantes, pois dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Esta resolução reitera e pormenoriza as diretrizes da Lei nº 11.947/2009, abordando aspectos práticos como a elaboração de cardápios (que devem ser elaborados por nutricionista habilitado, com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade), a aquisição de alimentos (incluindo a priorização da agricultura familiar por meio de Chamadas Públicas), o controle de qualidade dos produtos, a execução financeira e a prestação de contas dos recursos. A Resolução FNDE nº 6/2020 também enfatiza a importância da atuação do nutricionista como responsável técnico pelo PNAE nas Entidades Executoras e o papel indispensável do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) no controle social do programa, desde o planejamento até a fiscalização da execução. Outras resoluções, como a Resolução FNDE nº 20/2020 e a Resolução FNDE nº 21/2021, trouxeram atualizações e ajustes pontuais, refletindo a dinamicidade da gestão do programa.

No contexto específico da agricultura familiar, a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a Política Nacional da Agricultura

Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, é de suma importância. Ela define quem se enquadra como agricultor familiar e empreendedor familiar rural, condição essencial para a participação nas Chamadas Públicas do PNAE. O Decreto nº 9.064, de 31 de maio de 2017 (posteriormente alterado pelo Decreto nº 10.688/2021), regulamenta esta lei, dispondo sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA) e instituindo o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF), que gradualmente substituiu a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) como instrumento de identificação e qualificação para o acesso às políticas públicas. Estas normativas são cruciais para operacionalizar a compra direta de alimentos da agricultura familiar, promovendo a economia local e a oferta de alimentos mais frescos e diversificados nas escolas, conforme preconizado por Dias *et al.* (2007) ao discutirem a educação como direito humano e os direitos humanos como princípio educativo, o que inclui o direito à alimentação adequada.

Adicionalmente, um conjunto de portarias interministeriais e notas técnicas emitidas pelo FNDE, Ministério da Saúde, por meio da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), com destaque para a RDC nº 216/2004 sobre boas práticas para serviços de alimentação) e outros órgãos complementam este arcabouço, orientando aspectos específicos como o controle de qualidade dos alimentos, a elaboração de cardápios balanceados e a correta prestação de contas dos recursos públicos. Este complexo normativo, quando bem interpretado e aplicado, visa assegurar que a aquisição de alimentos para as escolas públicas seja realizada de forma eficiente, transparente, justa e, acima de tudo, alinhada com os objetivos de promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional dos estudantes brasileiros.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza descritiva e explicativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada do fenômeno da licitação de alimentos para escolas públicas, explorando a complexidade das normas, dos procedimentos e dos desafios inerentes a esse processo. Conforme aponta Castro e Carvalho (2013), estudos qualitativos são essenciais para compreender as nuances de políticas públicas e seus impactos.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento e a análise de publicações científicas, como artigos, teses, dissertações e livros, que abordam o tema da alimentação escolar, licitações públicas, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a agricultura familiar no contexto das compras governamentais. Foram consultadas bases de dados acadêmicas como SciELO,

Google Scholar e repositórios institucionais de universidades brasileiras. A seleção do material bibliográfico priorizou obras que oferecessem tanto uma fundamentação teórica sólida quanto análises críticas sobre a operacionalização e os desafios do PNAE.

Paralelamente, a pesquisa documental constituiu um pilar central deste estudo. Foram analisados documentos oficiais que compõem o arcabouço normativo da licitação de alimentos para escolas. Isso incluiu a leitura e interpretação da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 11.947/2009 (Lei do PNAE), da Lei nº 14.133/2021 (Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos), da Lei nº 11.326/2006 (Lei da Agricultura Familiar), bem como de decretos regulamentadores e, de forma proeminente, as resoluções emitidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com destaque para a Resolução CD/FNDE nº 6/2020 e suas atualizações. Manuais, cartilhas e notas técnicas do FNDE também foram consultados para compreender as orientações práticas fornecidas aos gestores. A análise documental buscou não apenas identificar o conteúdo das normas, mas também compreender sua interconexão e suas implicações para o processo licitatório.

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura sistemática e fichamento dos materiais selecionados. A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação e triangulação das informações obtidas nas diferentes fontes (bibliográficas e documentais), buscando identificar os conceitos centrais, o fluxo dos procedimentos, as principais regras e restrições, os desafios recorrentes e as melhores práticas relacionadas à licitação de alimentos para o PNAE. O objetivo foi construir uma narrativa coesa e detalhada que respondesse às questões de pesquisa e alcançasse os objetivos propostos. A redação do presente capítulo seguiu as normas de formatação e estruturação especificadas, visando apresentar os resultados de forma clara, organizada e academicamente rigorosa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Conceito de Licitação de Alimentos para Escolas Públicas

A licitação de alimentos para escolas públicas, no contexto brasileiro, transcende a mera aquisição de bens pela Administração Pública. Ela se configura como um procedimento administrativo formal, de natureza obrigatória, conduzido pelos entes federativos – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – com o objetivo precípua de selecionar a proposta mais vantajosa para a aquisição de gêneros alimentícios. Estes, por sua vez, são destinados a compor a alimentação oferecida aos alunos da educação básica pública, um direito fundamental assegurado e promovido pelo Estado. Este processo é a

espinha dorsal para a concretização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), uma política pública de grande envergadura e impacto social.

O conceito de licitação, em sua acepção geral, refere-se ao processo pelo qual a Administração Pública, quando pretende contratar obras, serviços, compras ou alienações, busca, mediante critérios objetivos previamente estabelecidos em edital, a proposta que melhor atenda ao interesse público, garantindo a isonomia entre os participantes. No caso específico da alimentação escolar, este conceito ganha contornos particulares, pois o “interesse público” aqui se traduz na garantia da segurança alimentar e nutricional de milhões de estudantes, no fomento de hábitos alimentares saudáveis e, cada vez mais, na promoção do desenvolvimento local sustentável através da aquisição de produtos da agricultura familiar.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola, é fundamental para delimitar o escopo desta modalidade de licitação. Em seu Art. 1º, a lei define “alimentação escolar” como “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo”. O Art. 3º da mesma lei é categórico ao estabelecer que “a alimentação escolar é dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei”. Os recursos financeiros para a execução do PNAE, repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme o § 2º do Art. 5º da Lei nº 11.947/2009, possuem destinação vinculada, devendo ser “utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios”.

A obrigatoriedade de licitar para a aquisição desses alimentos pelo poder público emana dos princípios constitucionais da administração pública (Art. 37, XXI, da Constituição Federal) e é detalhada pela legislação específica de licitações e contratos administrativos. Atualmente, a Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos), estabelece o regime jurídico geral para essas contratações. Esta lei busca assegurar não apenas a isonomia e a seleção da proposta apta a gerar o resultado de contratação mais vantajoso para a Administração Pública, mas também incorpora, de forma mais explícita, a necessidade de planejamento e a busca por resultados eficientes. No contexto da alimentação escolar, a “proposta mais vantajosa” não se resume ao menor preço, mas deve considerar a qualidade nutricional dos alimentos, o respeito às diretrizes do PNAE e, como já mencionado, o tratamento diferenciado e favorecido para a agricultura familiar e empreendedores familiares rurais, conforme preconiza o Art. 2º, inciso V, da Lei nº 11.947/2009. Este tratamento diferenciado é uma das particularidades que moldam o conceito de licitação de alimentos para escolas, alinhando a compra pública com objetivos de desenvolvimento social e econômico local.

4.2. O Procedimento Licitatório até a Chegada dos Alimentos nas Escolas

O procedimento licitatório para aquisição de alimentos destinados às escolas públicas, sob a égide da Lei nº 14.133/2021 (Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos) e em consonância com as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é um processo complexo que se desdobra em diversas etapas cruciais, desde o planejamento inicial até a efetiva entrega dos gêneros alimentícios às unidades escolares. Este percurso visa garantir a transparência, a isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração pública e, fundamentalmente, o fornecimento de uma alimentação escolar nutritiva e de qualidade aos estudantes.

A primeira grande fase é a preparatória, interna à administração. Ela se inicia com a identificação da necessidade de aquisição dos alimentos, seguida pela elaboração de estudos técnicos preliminares (ETP), conforme preconiza a Lei nº 14.133/2021. Estes estudos são essenciais para caracterizar o interesse público envolvido, definir o objeto da licitação (os tipos e quantidades de alimentos), analisar a viabilidade da contratação e identificar a melhor solução para atender à demanda. Nesta fase, também são elaborados os cardápios escolares por nutricionistas, que servem de base para a especificação dos alimentos a serem adquiridos, respeitando as necessidades nutricionais dos alunos, a cultura alimentar local e a sazonalidade dos produtos. O planejamento inclui a estimativa detalhada dos custos, a definição da modalidade de licitação a ser adotada (como pregão, preferencialmente eletrônico, ou chamada pública para agricultura familiar, conforme especificidades do PNAE) e a elaboração da minuta do edital e do contrato. O edital, como instrumento convocatório, estabelece todas as regras do certame, incluindo os critérios de julgamento das propostas, as condições de participação, as especificações técnicas dos alimentos, os prazos e as obrigações das partes.

Superada a fase preparatória, inicia-se a fase externa do procedimento licitatório com a divulgação do edital. A publicidade é um princípio fundamental, garantindo que todos os potenciais interessados tenham acesso às informações e possam participar. O edital é usualmente publicado no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP), em diários oficiais e, dependendo do vulto da contratação, em jornais de grande circulação. Após a publicação, abre-se o prazo para que os interessados apresentem suas propostas e a documentação de habilitação exigida. A Lei nº 14.133/2021 prevê preferencialmente o formato eletrônico para as licitações, buscando maior celeridade e transparência.

Segue-se a sessão de abertura das propostas, onde são verificados os preços e as condições ofertadas pelos licitantes. O julgamento das propostas é realizado com base nos critérios definidos no edital, que podem ser menor preço, melhor

técnica, técnica e preço, ou maior desconto. Para a aquisição de alimentos no âmbito do PNAE, é crucial observar as diretrizes que incentivam a aquisição de produtos da agricultura familiar e de empreendedores familiares rurais, muitas vezes por meio de Chamadas Públicas específicas, conforme estabelecido pela Lei nº 11.947/2009, que determina que no mínimo 30% dos recursos do FNDE para o PNAE sejam utilizados na compra desses produtores. Esta é uma medida que, segundo Cunha (1995), reflete a busca por uma educação que se integre às realidades sociais e econômicas do país.

Após o julgamento das propostas e a classificação dos licitantes, procede-se à fase de habilitação, na qual se verifica a documentação do licitante provisoriamente vencedor para comprovar sua regularidade jurídica, fiscal, social, trabalhista e sua qualificação técnica e econômico-financeira. Se o primeiro colocado for inabilitado, convoca-se o próximo da lista de classificação, e assim sucessivamente. A Lei nº 14.133/2021 também estabelece fases recursais, permitindo que os licitantes contestem decisões da administração, garantindo o contraditório e a ampla defesa.

Concluídas todas as etapas de julgamento e habilitação, e decididos eventuais recursos, o processo é encaminhado para a autoridade competente para adjudicação do objeto ao licitante vencedor e homologação do procedimento licitatório, confirmando a validade de todos os atos praticados. A adjudicação confere ao vencedor o direito à contratação.

A fase contratual inicia-se com a convocação do adjudicatário para a assinatura do contrato administrativo. Este contrato detalha todas as obrigações das partes, incluindo as especificações dos alimentos, as condições de entrega, os prazos, as sanções por inadimplemento e as condições de pagamento. A execução do contrato compreende o fornecimento regular dos alimentos conforme o cronograma estabelecido. É responsabilidade da entidade executora (município, estado ou escola federal) fiscalizar o cumprimento do contrato, verificando a qualidade, a quantidade e a pontualidade na entrega dos alimentos. O recebimento dos alimentos nas escolas deve ser acompanhado por responsáveis designados, que atestam a conformidade dos produtos com o que foi contratado. Finalmente, após o devido recebimento e ateste, realiza-se o pagamento ao fornecedor, concluindo o ciclo do procedimento licitatório até a chegada efetiva dos alimentos às escolas para o preparo e oferta aos alunos. A fiscalização contínua, inclusive com a participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), é essencial para o sucesso do programa, como alertam Chrispino e Chrispino (2008) sobre a responsabilidade dos envolvidos na gestão escolar.

4.3. Normas Vigentes no Brasil para a Licitação de Alimentos Escolares

A operacionalização da licitação de alimentos para escolas é diretamente moldada por um complexo conjunto de normas, cuja aplicação prática define os contornos dos resultados alcançados e dos desafios enfrentados. A Lei nº 11.947/2009 (Lei do PNAE), ao estabelecer o direito à alimentação escolar e a obrigatoriedade de destinar 30% dos recursos à agricultura familiar, impõe um direcionamento social fundamental às aquisições. Este dispositivo, discutido na fundamentação teórica, reflete-se nos resultados ao promover a inclusão de pequenos produtores, mas também gera desafios logísticos e burocráticos (abordados na subseção 4.4).

A Lei nº 14.133/2021 (Nova Lei de Licitações), por sua vez, estrutura todo o rito processual (detalhado nas subseções 4.2 e 4.5). Seus princípios, como planejamento, transparência e eficiência, buscam otimizar as compras públicas. No entanto, a sua implementação ainda é um processo em curso, e a adaptação dos municípios e estados a esta nova legislação representa um desafio em si, exigindo capacitação e revisão de fluxos internos.

As Resoluções do FNDE, como a Resolução CD/FNDE nº 6/2020, atuam como instrumentos de detalhamento operacional do PNAE. Elas traduzem as diretrizes legais em regras específicas para cardápios, aquisição, controle de qualidade e participação social via Conselhos de Alimentação Escolar (CAE). A efetividade dessas resoluções depende da capacidade de fiscalização e do engajamento dos atores locais. A discussão sobre a qualidade dos alimentos e a restrição a ultraprocessados, por exemplo, é fortemente influenciada por estas resoluções, mas sua aplicação enfrenta a pressão do mercado e as limitações orçamentárias.

Finalmente, as normas de apoio à agricultura familiar (Lei nº 11.326/2006 e Decreto nº 9.064/2017) são cruciais para viabilizar a meta dos 30%. A transição da Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) para o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF), por exemplo, é um aspecto normativo prático que impacta diretamente o acesso dos agricultores ao programa. A intersecção dessas diversas normas cria um ambiente regulatório denso, que, se por um lado oferece garantias e direcionamentos importantes para a política pública, por outro exige um alto grau de especialização dos gestores e um esforço contínuo de articulação intersetorial para que os objetivos do PNAE sejam plenamente alcançados, refletindo diretamente nos resultados e desafios da alimentação escolar no país.

4.4. Desafios Enfrentados no Processo Licitatório de Alimentos para Escolas

Apesar dos avanços significativos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do robusto arcabouço legal que rege a licitação de alimentos para escolas públicas, a sua operacionalização enfrenta uma miríade de desafios que podem comprometer a eficiência, a qualidade e a equidade do fornecimento. Estes desafios são multifacetados, envolvendo desde questões financeiras e de infraestrutura até aspectos burocráticos e de controle social.

Um dos principais entraves, frequentemente apontado por gestores e especialistas, reside na questão do financiamento. Embora o FNDE realize repasses financeiros aos entes federados, os valores per capita são, por vezes, considerados insuficientes para cobrir integralmente os custos de uma alimentação escolar que seja, ao mesmo tempo, nutritiva, diversificada e adequada às realidades locais. Esta situação é agravada em regiões com alta inflação de preços dos alimentos ou com dificuldades logísticas que encarecem o transporte e a conservação dos produtos. Como consequência, muitos estados e municípios necessitam realizar uma complementação orçamentária significativa, o que nem sempre é factível diante das restrições fiscais. A insuficiência de recursos pode levar à aquisição de produtos de menor valor nutricional, à redução da variedade dos cardápios ou à diminuição da frequência de oferta de determinados alimentos, impactando diretamente a qualidade da dieta escolar. Castro e Carvalho (2013) destacam a complexidade do financiamento da educação no Brasil e a necessidade de se buscar fontes sustentáveis e adequadas para garantir a qualidade dos serviços, incluindo a alimentação escolar.

Outro desafio crucial está relacionado à infraestrutura física e de recursos humanos das escolas e das próprias entidades executoras. Muitas unidades escolares, especialmente em municípios menores ou em áreas mais carentes, não dispõem de cozinhas adequadamente equipadas, locais de armazenamento apropriados para alimentos perecíveis e não perecíveis (como freezers e despensas ventiladas), ou refeitórios que ofereçam condições dignas e adequadas para as refeições dos alunos. A carência de nutricionistas em número suficiente para atender a todas as escolas da rede, bem como a necessidade de capacitação contínua para merendeiras e outros profissionais envolvidos no preparo, manipulação e distribuição dos alimentos, são pontos críticos. Estes profissionais são essenciais para garantir não apenas a qualidade nutricional, mas também a segurança higiênico-sanitária dos alimentos ofertados, e sua ausência ou despreparo afetam diretamente a execução dos processos licitatórios e a gestão dos contratos.

A operacionalização da compra de alimentos da agricultura familiar, apesar de ser uma diretriz fundamental do PNAE, com a exigência legal de

destinar no mínimo 30% dos recursos para essa finalidade, enfrenta obstáculos práticos significativos. Dentre eles, destacam-se as dificuldades dos pequenos produtores em atender às exigências burocráticas das chamadas públicas, como a regularização documental (obtenção do Cadastro Nacional da Agricultura Familiar - CAF, antigo DAP), a emissão de notas fiscais e o cumprimento de requisitos sanitários específicos. A logística de coleta e distribuição dos produtos da agricultura familiar, que frequentemente envolve pequenas quantidades de diversos itens e produtores dispersos geograficamente, também representa um desafio logístico e de custo para os gestores públicos. Adicionalmente, a falta de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) qualificada para apoiar os agricultores familiares na produção, gestão e comercialização para o PNAE limita o potencial dessa importante política de integração entre educação, saúde e desenvolvimento rural sustentável.

Os próprios processos licitatórios, mesmo com a Nova Lei de Licitações (Lei nº 14.133/2021) buscando modernizar e agilizar os certames, podem ser complexos e morosos. A elaboração de editais com especificações técnicas precisas para os alimentos, que garantam a qualidade nutricional e sensorial sem restringir indevidamente a competitividade ou direcionar o certame, é um desafio técnico considerável. A fiscalização dos contratos, para assegurar que os alimentos entregues correspondam efetivamente ao que foi licitado em termos de qualidade, quantidade, validade e prazos, exige capacidade técnica e administrativa das entidades executoras e dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE). A ocorrência de fraudes em licitações, o conluio entre fornecedores, o direcionamento de certames e a entrega de produtos de qualidade inferior são riscos que demandam vigilância constante e mecanismos de controle social eficazes para serem mitigados.

A crescente preocupação com a oferta de alimentos ultraprocessados nas escolas também se configura como um desafio contemporâneo. Embora a legislação e as diretrizes do PNAE incentivem o consumo de alimentos in natura e minimamente processados, a pressão da indústria alimentícia, a facilidade de preparo e armazenamento, e o custo, por vezes menor, dos produtos ultraprocessados podem influenciar as escolhas dos gestores. Combater essa tendência e promover uma cultura de alimentação saudável, que valorize os alimentos regionais, a sazonalidade e a culinária caseira, exige um esforço contínuo de educação alimentar e nutricional para toda a comunidade escolar – alunos, pais, professores e gestores.

Por fim, a garantia da participação efetiva e qualificada do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) no acompanhamento e fiscalização de todas as etapas do PNAE, desde a elaboração do edital até a prestação de contas, é

fundamental, mas nem sempre se concretiza plenamente. A falta de estrutura adequada para o funcionamento dos conselhos, a baixa capacitação de seus membros (que são representantes de diversos segmentos da sociedade civil e do poder público) e, em alguns casos, a pouca autonomia frente ao poder executivo local, podem comprometer a eficácia do controle social. Este controle, no entanto, é um pilar essencial para a boa gestão do programa e para a prevenção de irregularidades, assegurando que os recursos sejam aplicados de forma correta e que os objetivos do PNAE sejam alcançados.

4.5. Passo a Passo Detalhado da Licitação de Alimentos para Escolas, Suas Regras e Restrições

O processo de licitação para a aquisição de alimentos destinados às escolas públicas é uma sequência de atos administrativos interligados, regidos por um complexo normativo que visa garantir a correta aplicação dos recursos públicos e o fornecimento de uma alimentação escolar de qualidade. Detalhar o passo a passo, com suas regras e restrições, é fundamental para a compreensão da sua operacionalização, desde o planejamento inicial até a efetiva entrega dos alimentos nas unidades de ensino.

4.5.1. Fase Preparatória ou de Planejamento da Contratação

Esta é a etapa inicial e crucial, onde a necessidade da contratação é formalizada e detalhada. Conforme a Lei nº 14.133/2021, o planejamento adequado é um dos pilares da nova sistemática de contratações públicas.

Identificação da Demanda e Justificativa: A entidade executora (município, estado ou escola federal) deve primeiramente identificar a necessidade de adquirir gêneros alimentícios. Essa identificação deve ser justificada com base no número de alunos a serem atendidos, nos dias letivos e nas metas nutricionais estabelecidas. Esta etapa envolve a elaboração de um Estudo Técnico Preliminar (ETP), conforme preconiza o Art. 18 da Lei nº 14.133/2021. O ETP deve analisar a viabilidade da contratação, descrever a necessidade da administração, os requisitos que a contratação deve preencher, estimar as quantidades a serem contratadas, bem como os custos envolvidos, e indicar a melhor solução para atender à demanda, considerando aspectos de economicidade, eficácia e eficiência.

Elaboração dos Cardápios: Nutricionistas, como responsáveis técnicos pelo PNAE em cada localidade, elaboram os cardápios escolares. Estes devem respeitar as diretrizes da Lei nº 11.947/2009 e da Resolução FNDE nº 6/2020, considerando as necessidades nutricionais por faixa etária e período de permanência na escola, os hábitos alimentares locais, a cultura gastronômica

regional, a sazonalidade dos produtos e a priorização de alimentos frescos, saudáveis e, sempre que possível, orgânicos ou agroecológicos, com restrição a alimentos ultraprocessados. Os cardápios são a base para a especificação dos gêneros alimentícios a serem licitados.

Especificação dos Alimentos e Pesquisa de Preços: Com base nos cardápios, são definidas as especificações técnicas detalhadas de cada item alimentício (tipo, qualidade, forma de apresentação, embalagem, prazo de validade, etc.). É fundamental que essas especificações sejam claras, objetivas e precisas, de modo a não direcionar a licitação para marcas ou fornecedores específicos, mas que também garantam a aquisição de produtos de qualidade. Realiza-se, então, uma ampla pesquisa de mercado para estimar o valor de referência da contratação. Esta pesquisa deve consultar diversas fontes, como tabelas oficiais de preços (quando existentes), cotações com diferentes fornecedores, contratos anteriores da própria administração ou de outros órgãos públicos, e portais de compras governamentais. A Lei nº 14.133/2021 (Art. 23) exige que a estimativa do valor da contratação seja devidamente justificada nos autos do processo licitatório.

Definição da Modalidade de Licitação e Critério de Julgamento: Com base no objeto e no valor estimado, escolhe-se a modalidade licitatória mais adequada. Para a aquisição de bens comuns, como a maioria dos alimentos, a modalidade preferencial é o Pregão, preferencialmente em sua forma eletrônica, devido à sua celeridade e competitividade (Lei nº 14.133/2021, Art. 29). Para a aquisição de produtos da agricultura familiar, utiliza-se a Chamada Pública, um procedimento simplificado e específico, conforme determina a Lei nº 11.947/2009 e a Resolução FNDE nº 6/2020. O critério de julgamento mais comum para alimentos é o de menor preço por item ou por lote, desde que atendidas todas as especificações de qualidade e as exigências do edital. Outros critérios, como melhor técnica ou técnica e preço, são menos usuais para este tipo de objeto.

Elaboração do Edital e Minutas de Contrato e Ata de Registro de Preços: O edital é a “lei interna” da licitação e deve conter todas as informações essenciais para os participantes. Nele constarão: o objeto detalhado da licitação, as condições de participação, os critérios de aceitabilidade das propostas, os critérios de julgamento, os prazos para apresentação de propostas e para as demais fases, as sanções administrativas por descumprimento, e as exigências de habilitação jurídica, fiscal, social, trabalhista, técnica e econômico-financeira dos licitantes. A minuta do contrato administrativo (ou da Ata de Registro de Preços, se for o caso de utilizar o Sistema de Registro de Preços) também é elaborada nesta fase e deve constar como anexo do edital. Uma restrição importante é que o edital não pode conter cláusulas que restrinjam indevidamente a competitividade ou que sejam desnecessárias à garantia do cumprimento das obrigações.

Parecer Jurídico e Aprovação da Autoridade Competente: Antes da publicação, a assessoria jurídica do órgão licitante deve analisar a legalidade do edital e dos demais documentos do processo, emitindo um parecer conclusivo. Após o parecer favorável e eventuais ajustes, a autoridade competente (prefeito, secretário, reitor, etc.) autoriza a abertura da licitação.

4.5.2. Fase Externa ou de Seleção do Fornecedor

Publicação do Edital: O edital é divulgado amplamente para garantir a publicidade do certame e a participação do maior número possível de interessados. A publicação ocorre obrigatoriamente no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP), conforme a Lei nº 14.133/2021, e também no Diário Oficial correspondente (da União, do Estado ou do Município). Dependendo do valor estimado da contratação, pode ser exigida a publicação em jornais de grande circulação. Para as Chamadas Públicas da agricultura familiar, a divulgação deve ser ampla na localidade dos agricultores, utilizando-se meios como murais públicos, rádios comunitárias e sites institucionais.

Recebimento das Propostas e Documentos de Habilitação: Os licitantes interessados encaminham suas propostas de preço e os documentos de habilitação dentro do prazo estabelecido no edital. No pregão eletrônico, todo esse procedimento ocorre por meio de sistema informatizado.

Sessão Pública (Abertura e Julgamento das Propostas): No dia e hora marcados (ou de forma contínua no pregão eletrônico), ocorre a sessão de abertura das propostas. No pregão, há a etapa de lances, onde os licitantes podem reduzir seus preços de forma competitiva. As propostas são julgadas conforme o critério estabelecido no edital (geralmente menor preço). Propostas inexequíveis (com preços manifestamente incompatíveis com os de mercado) ou aquelas que estiverem acima do valor estimado pela administração (se não houver negociação bem-sucedida para redução) são desclassificadas. Uma regra importante é a verificação da conformidade da proposta com todas as especificações técnicas e condições do edital.

Habilitação: Após a ordenação das propostas (da menor para a maior, no caso de critério de menor preço), verifica-se a documentação de habilitação do licitante provisoriamente classificado em primeiro lugar. Se ele for considerado inabilitado por não atender a alguma exigência, analisa-se a documentação do segundo colocado, e assim sucessivamente, até que um licitante seja considerado habilitado. A Lei nº 14.133/2021 prevê a possibilidade de saneamento de falhas formais na documentação, desde que não alterem o conteúdo da proposta ou a situação jurídica do licitante.

Fase Recursal: Após a declaração do vencedor (licitante habilitado com a melhor proposta), abre-se prazo para que os demais licitantes possam interpor

recursos administrativos, caso discordem de alguma decisão da comissão de licitação ou do pregoeiro. A administração deve analisar e julgar os recursos apresentados, garantindo o contraditório e a ampla defesa.

Adjudicação e Homologação: Decididos os recursos (ou se não houver interposição), a autoridade competente adjudica o objeto da licitação ao vencedor (ato que atribui ao vencedor o direito à futura contratação) e homologa todo o procedimento licitatório, confirmando a validade de todos os atos praticados. A homologação encerra a fase de seleção do fornecedor.

4.5.3. Fase Contratual e de Execução

Convocação e Assinatura do Contrato ou Ata de Registro de Preços: O licitante vencedor é convocado para assinar o contrato administrativo ou a ata de registro de preços dentro do prazo estabelecido. A recusa injustificada em assinar pode gerar a aplicação de sanções. O contrato (ou a ata) estabelece formalmente as obrigações de ambas as partes – contratante (Administração) e contratado (fornecedor).

Empenho e Garantia (se exigida): Antes do início da execução do fornecimento, a administração deve emitir a nota de empenho, que é a reserva do recurso orçamentário necessário para cobrir as despesas da contratação. O edital pode prever a exigência de garantia contratual do fornecedor (como caução em dinheiro, seguro-garantia ou fiança bancária) para assegurar o pleno cumprimento das obrigações.

Entrega dos Alimentos: O fornecedor realiza a entrega dos alimentos nos locais (escolas ou depósitos centrais), nas quantidades, qualidades e prazos definidos no contrato e no cronograma de entregas. É crucial que as entregas sigam um planejamento que evite perdas por vencimento e garanta o abastecimento contínuo das unidades escolares.

Recebimento e Fiscalização: Servidores públicos designados como fiscais do contrato e membros do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) devem fiscalizar a entrega dos alimentos. Essa fiscalização envolve a verificação da conformidade dos produtos com as especificações do contrato (qualidade, quantidade, integridade das embalagens, prazo de validade, temperatura, etc.). O recebimento dos produtos pode ser provisório (para uma análise mais detalhada) e, posteriormente, definitivo, após a constatação de que tudo está em conformidade. Uma restrição fundamental é que não se deve aceitar produtos em desacordo com o que foi contratado e especificado no edital.

Pagamento: Após o recebimento definitivo dos alimentos e o ateste da regularidade da entrega (confirmação de que o fornecedor cumpriu sua parte), a administração processa o pagamento ao fornecedor, conforme as condições e

prazos estabelecidos no contrato. Atrasos injustificados no pagamento por parte da administração podem gerar a incidência de encargos moratórios.

Gestão e Fiscalização Contratual Contínua: Durante toda a vigência do contrato, a administração pública deve gerenciar e fiscalizar sua execução, verificando o cumprimento de todas as cláusulas contratuais. Em caso de descumprimento das obrigações pelo contratado, a administração deve aplicar as sanções previstas no edital e no contrato (advertência, multa, suspensão do direito de licitar e contratar com a Administração, declaração de inidoneidade). O CAE também tem um papel fundamental nesse acompanhamento contínuo, atuando como órgão de controle social.

4.5.4. Regras e Restrições Específicas do PNAE

Além das regras gerais de licitação, o PNAE possui particularidades importantes:

Compra da Agricultura Familiar: Conforme já mencionado, no mínimo 30% dos recursos do FNDE/PNAE devem ser utilizados para comprar gêneros alimentícios diretamente de agricultores familiares e empreendedores familiares rurais, ou de suas organizações, por meio de Chamada Pública. Este procedimento é dispensado de licitação nos moldes tradicionais, desde que os preços sejam compatíveis com os de mercado local ou regional. Uma restrição importante é que não se pode fracionar a despesa com o intuito de fugir da modalidade licitatória correta ou da obrigatoriedade da chamada pública.

Prioridade a Alimentos Saudáveis: Há uma clara restrição à aquisição de bebidas de baixo valor nutricional (como refrigerantes), alimentos ultraprocessados, doces em excesso e outros produtos não condizentes com a promoção da saúde e da alimentação adequada, conforme as normativas do FNDE e do Ministério da Saúde. Os cardápios devem priorizar alimentos in natura e minimamente processados.

Participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE): O CAE, órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, deve acompanhar todo o processo de aquisição de alimentos, desde a elaboração do edital até a prestação de contas. Sua atuação é uma regra e um direito, fundamental para a transparência e o controle social do PNAE.

Proibição de Indicação de Marcas: Em regra, é vedada a indicação de marcas específicas no edital de licitação, salvo em casos excepcionais, devidamente justificados tecnicamente pela administração, quando a marca for essencial para atender às necessidades específicas e não houver similar no mercado, ou quando for para padronização.

Exigência de Amostras: O edital pode prever a exigência de apresentação de amostras dos produtos a serem fornecidos, para análise da qualidade e conformidade com as especificações. Contudo, essa exigência deve ser feita de forma a não onerar excessivamente os licitantes e com critérios objetivos de avaliação das amostras, que devem ser analisadas por comissão técnica ou nutricionista.

Este passo a passo detalhado, com suas regras e restrições, evidencia a complexidade e a importância do processo licitatório para a alimentação escolar, buscando conciliar a eficiência administrativa com a garantia de um direito fundamental dos estudantes: o acesso a uma alimentação saudável e de qualidade no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste capítulo permitiu desvelar a complexidade e a relevância do procedimento de licitação para a aquisição de alimentos destinados à rede pública de ensino no Brasil, um mecanismo intrinsecamente ligado à efetivação do direito à alimentação escolar, conforme preconizado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A análise minuciosa das normas vigentes, dos desafios inerentes e do passo a passo processual revelou um cenário onde a busca pela eficiência administrativa deve caminhar *pari passu* com a garantia da qualidade nutricional, o respeito às culturas alimentares locais e o fomento ao desenvolvimento sustentável, especialmente através da valorização da agricultura familiar.

Retomando os objetivos propostos, foi possível conceituar a licitação de alimentos no contexto escolar como um procedimento administrativo formal, que transcende a simples compra, incorporando objetivos sociais e de saúde pública. O detalhamento do procedimento licitatório, desde a fase preparatória, com o crucial planejamento da demanda e elaboração de cardápios, passando pela fase externa de seleção do fornecedor, até a fase contratual de execução e fiscalização, evidenciou a multiplicidade de etapas e a necessidade de rigor técnico e jurídico por parte dos gestores. A identificação das principais normas, com destaque para a Lei nº 11.947/2009 (Lei do PNAE) e a Lei nº 14.133/2021 (Nova Lei de Licitações), além das resoluções do FNDE, demonstrou a robustez do arcabouço legal que orienta o processo, mas também sua intrincada teia de exigências.

A discussão sobre os desafios enfrentados – que incluem questões de financiamento, infraestrutura, operacionalização da compra da agricultura familiar, complexidades do próprio rito licitatório, o risco da oferta de alimentos ultraprocessados e a necessidade de fortalecimento do controle social exercido

pelos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) – sublinha a distância que por vezes se impõe entre o ideal normativo e a realidade prática. Superar tais desafios exige um esforço coordenado entre os diversos atores envolvidos: gestores públicos, nutricionistas, agricultores, fornecedores, conselheiros e a comunidade escolar como um todo.

O passo a passo detalhado da licitação, explicitando suas regras e restrições, buscou oferecer um guia prático, ressaltando a importância de cada etapa para o sucesso da aquisição. Fica claro que a observância estrita dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, entre outros, é fundamental para prevenir irregularidades e garantir que os recursos públicos sejam aplicados de forma a maximizar os benefícios para os estudantes.

Conclui-se que, embora o sistema de licitação de alimentos para escolas no Brasil possua uma estrutura normativa avançada e objetivos louváveis, sua plena eficácia depende de um contínuo aprimoramento da gestão, da capacitação dos agentes públicos, do fortalecimento da agricultura familiar e de um controle social ativo e vigilante. A alimentação escolar de qualidade não é apenas um insumo para o aprendizado, mas um direito fundamental que molda o futuro de milhões de brasileiros. Investir na otimização desses processos licitatórios é, portanto, investir no desenvolvimento social e educacional do país. Sugere-se, para futuras investigações, estudos de caso aprofundados sobre a implementação da Nova Lei de Licitações no contexto do PNAE em diferentes municípios, bem como análises comparativas de modelos de gestão que têm obtido sucesso na superação dos desafios aqui apontados.

6. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216_15_09_2004.html. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.064, de 31 de maio de 2017. Dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária, institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14133.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Reajuste no PNAE supera 40% em alguns estados**. Brasília, DF, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/reajuste-no-pnae-supera-40-em-alguns-estados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CASTRO, Jorge Abrahão de; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 829-849, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. **Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação**. In: MARCHIONI, Alessandra; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *Gestão Escolar e Qualidade da Educação*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 10-27.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel SP. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkbGRZzn8dys4Npf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., 1995.

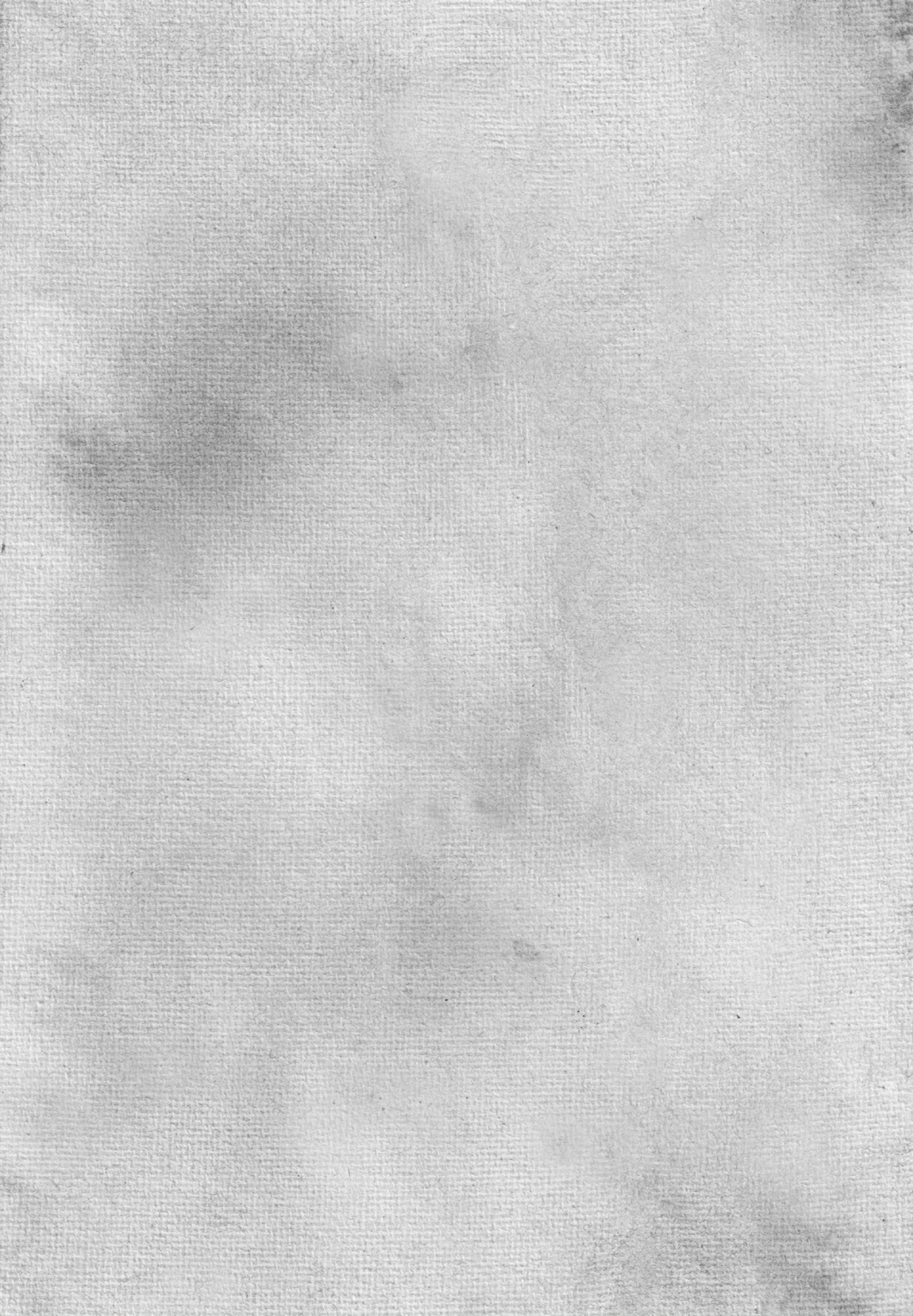
DIAS, Adelaide Alves *et al.* Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVA, Maria de Nazaré Tavares da; MUNIZ, Edneia Alves (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 65-88. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 15 mar. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mai. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/category/184-resolucoes?download=13519:resolucao-cd-fnde-n-06-de-08-05-2020>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 20, de 02 de dezembro de 2020. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 dez. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/category/184-resolucoes?download=13756:resolu-o-cd-fnde-n-20-de-02-12-2020>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 21, de 16 de novembro de 2021. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/category/184-resolucoes?download=14125:resolucao-cd-fnde-n-21-de-16-11-2021>. Acesso em: 15 mar. 2025.



EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO: DA BASE LEGAL À JUDICIALIZAÇÃO COMO MECANISMO DE EFETIVAÇÃO

Sthella Maki Nagata¹

Adeilson Cândido Sales Neto²

Lillian Ponchio e Silva Marchi³

Carlos Eduardo da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um assunto amplamente debatido pela falta de acessibilidade para surdos e pelo preconceito que essa comunidade ainda enfrenta na sociedade atual. Segundo estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, cerca de 7% dos surdos brasileiros têm ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução. Números extremamente preocupantes, pois, segundo Censo Demográfico de 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou que 10 milhões de pessoas no Brasil são surdas, sendo que 2,7 milhões não ouvem nada. Com a vida educacional escassa e, principalmente, a falta de domínio na língua portuguesa, essa comunidade encara uma árdua realidade no mercado de trabalho e na vida social.

No Brasil, a Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, define a pessoa com deficiência como aquela que possui uma limitação prolongada, que pode ser de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial. Essa limitação, ao se deparar com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação completa e ativa na sociedade, em igualdade com os demais indivíduos (Brasil, 2015). Entre os tipos de limitações sensoriais, inclui-se a surdez. A nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) em seu art. 205 prevê que a

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

4 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Embora a CRFB/88 traga de forma precisa que a educação é um direito de todas as pessoas, ainda detemos relatos de falta de preparo pelas escolas e falta de recursos para os profissionais, em debate na Câmara dos Deputados em 2023, especialistas apontaram falta de recursos na educação inclusiva, deste modo, os profissionais da educação não conseguem qualificar alunos com deficiência para o mercado de trabalho e para exercício da cidadania como a nossa CRFB/88 determina.

Figura 1 - Alfabeto em LIBRAS.5



Fonte: Brasil (2024, on-line).

Apesar de grandes problemáticas citadas, a comunidade surda em específico conquistou diversos avanços com o tempo, atualmente, no Brasil, existem 64 escolas bilíngues de surdos, um número ainda pequeno considerando toda a comunidade - com 63.106 estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva, conforme os dados fornecidos pelo Inep (2020).

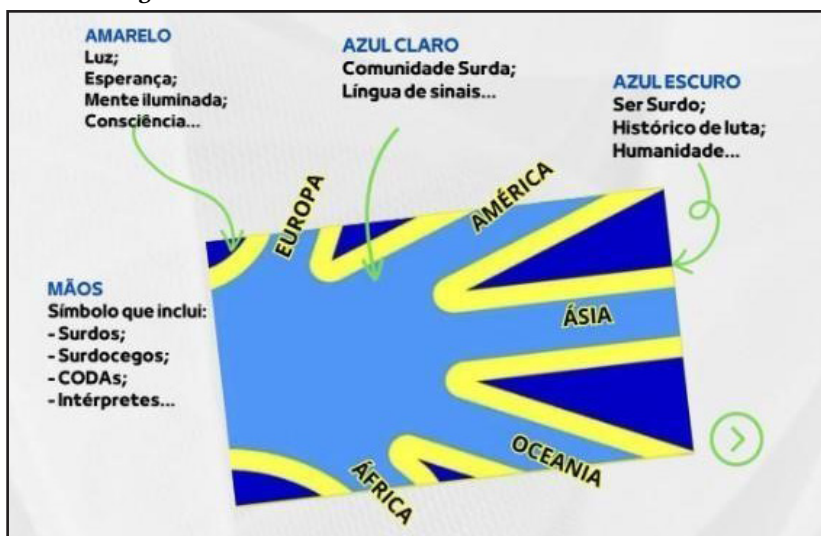
5 PraTodosVerem: A imagem apresenta o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no qual cada letra do alfabeto da Língua Portuguesa é representada por uma configuração específica da mão. Algumas letras exigem apenas a posição estática dos dedos, enquanto outras, como J e Z, necessitam de movimento para sua formação. Esse recurso, chamado datilologia ou soletração manual, é utilizado principalmente para nomes próprios, siglas e palavras que não possuem sinal correspondente na Libras.

Em 2021 o então Presidente em exercício sancionou o projeto de lei que determina o tratamento da educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português escrito como segunda língua.

A sanção dessa lei torna possível que a comunidade surda seja atendida através da educação bilíngue respeitando seu direito de escolha por uma educação em sua língua, disse o ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro.

Queremos que você conheça a bandeira internacional da Comunidade Surda, criada pelo artista surdocego francês Arnaud Balard e aprovada no dia 09 julho de 2023 como Símbolo Internacional da Comunidade Surda:

Figura 2 - Bandeira da Comunidade Surda Internacional.⁶



Fonte: Senac (2024, on-line).

Desta forma, com dados relevantes, específicos e trazendo um básico conhecimento sobre a comunidade surda, esse capítulo tem o objetivo de deixar claro direitos que muitas vezes são desconhecidos, buscar soluções jurídicas com base na nossa CRFB/88, e, se necessário, traçar críticas ou elogios construtivos ao Estado.

6 A imagem apresenta a Bandeira Mundial das Pessoas Surdas, composta por um fundo azul-escuro cortado por linhas amarelas em formato de mãos abertas que se cruzam no centro e se expandem até as bordas. Sobre a bandeira aparecem os nomes dos continentes: Europa, América, África, Ásia e Oceania, representando a abrangência global da comunidade surda. O amarelo simboliza luz, esperança, mente iluminada e consciência; o azul-claro representa a comunidade surda e a língua de sinais; o azul-escuro remete à identidade de ser surdo, ao histórico de luta e à humanidade. Já as mãos simbolizam a inclusão de surdos, surdocegos, filhos de pais surdos (CODAs) e intérpretes. Assim, a bandeira transmite a identidade, a cultura e a luta da comunidade surda em nível mundial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Autores como Oliveira, Abreu, Brauna e Oliveira destacam que um dos principais desafios da inclusão dos alunos surdos no contexto escolar é a inclusão da LIBRAS nas disciplinas desde a alfabetização até a formação do docente. Somente com o decreto nº 5626/05 a LIBRAS se tornou disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, especialmente no curso de pedagogia. Imaginemos agora que a LIBRAS fosse uma disciplina regular na matriz curricular da Educação Básica: alunos ouvintes e surdos iriam se comunicar com muito mais facilidade, não existindo diferenças entre eles com suas línguas, educadores seriam fluêntes em LIBRAS ou - ao menos - teriam noções básicas sobre a língua de sinais, pois aprenderiam desde a infância, não somente em seus cursos de formação.

Em meio a atual realidade social em que se discute sobre as diferenças sociais, à diversidade cultural e a inclusão, ainda nos deparamos com a falta da inclusão para as pessoas surdas e deficientes auditivos na educação. Por isso, este capítulo traz direitos conhecidos e desconhecidos por alguns, para que cidadãos possam requerer e exigir que o Estado, no âmbito de qualquer ente federativo (União, estado ou município), exerça seu papel de garantir direitos fundamentais, como manda a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Direitos Educacionais dos Surdos em Legislação Infraconstitucional:

Lei nº 10.436/2002 – Reconhecimento da Libras

Libras é meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Deve ser ensinada nas escolas e usada como língua de instrução e comunicação.

Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei 10.436

Art. 14 ao 18: Garante o direito à Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Escolas devem ter: Professores bilíngues, Intérpretes de Libras, Materiais adaptados, Acessibilidade comunicacional.

Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015

Art. 28: O ensino deve ser inclusivo em todos os níveis com recursos de acessibilidade linguística.

Art. 30: Professores devem ter formação em Libras ou apoio de intérprete.

Art. 34: Atendimento educacional especializado deve ser complementar e ocorrer em contraturno escolar.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 Art. 59: Sistemas de ensino devem assegurar:

Currículos, métodos e recursos adequados.

Serviços de apoio especializado.

Formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Art. 32 e 35-A: Educação bilíngue e respeito à identidade surda.

A seguir, destacamos de forma resumida alguns direitos que nem sempre são efetivados na prática:

Direito a ensino bilíngue (Libras como primeira língua e português como segunda): Muitas escolas não adotam modelo bilíngue, oferecendo apenas o português, o que prejudica a aprendizagem.

Presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras: Há falta de profissionais capacitados, principalmente nas escolas públicas e em cidades pequenas.

Acesso ao currículo escolar adaptado e materiais didáticos acessíveis: Livros, vídeos e provas raramente são adaptados à Libras ou visualmente acessíveis.

Formação de professores em Libras e educação inclusiva: Cursos de formação de professores ainda não preparam adequadamente para ensinar alunos surdos.

Permanência e progresso escolar com equidade: equidade Alunos surdos têm maior evasão escolar e baixa taxa de ingresso em universidades, por barreiras linguísticas e pedagógicas.

Provas e avaliações com acessibilidade linguística: Avaliações raramente são oferecidas em Libras, comprometendo o desempenho real do aluno.

Embora a legislação garanta educação inclusiva e acessível aos surdos, o Brasil enfrenta um grande desafio em transformar a teoria em prática. As principais barreiras são estruturais, pedagógicas e de formação profissional.

3. METODOLOGIA

A base legal da educação de surdos no Brasil está diretamente vinculada ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada pela Lei nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Essa legislação representou um marco histórico, ao reconhecer a Libras como língua legítima, com estrutura gramatical própria, determinando sua difusão e promoção em instituições públicas e privadas. Em complemento, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei, estabelecendo que a educação de surdos deve ocorrer preferencialmente na modalidade bilíngue, na qual a Libras constitui a primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda língua. O decreto também tornou obrigatória a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras, de acordo com a demanda, assegurando o direito de acesso à comunicação e ao currículo escolar.

Outro documento de relevância é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reafirma o direito de estudantes com deficiência de frequentarem classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes o apoio de serviços e recursos especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso dos alunos surdos,

o AEE deve assegurar o acesso à Libras e ao ensino bilíngue, respeitando as especificidades de aprendizagem e a natureza visual-espacial da comunicação. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a educação bilíngue de surdos como modalidade própria, preferencialmente ofertada em escolas ou classes bilíngues. Essa mudança reforça a centralidade da Libras como língua de instrução, contribuindo para o fortalecimento da identidade surda e para o acesso pleno ao currículo.

No que se refere às metodologias de ensino, os documentos legais orientam para a utilização de estratégias pedagógicas visuais, interativas e adequadas ao universo linguístico dos surdos, bem como para a formação de professores com proficiência em Libras e compreensão da cultura surda. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, em sua Meta 4, enfatiza a necessidade da formação de docentes especializados, além da produção e oferta de materiais didáticos acessíveis.

Para além da análise documental, a presente pesquisa realizou uma atividade de observação em uma escola municipal de educação básica, situada no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de compreender de forma prática as estratégias de inclusão voltadas a alunos surdos. Durante a observação, não houve identificação de participantes, tampouco registro de informações pessoais, tratando-se exclusivamente de uma análise do ambiente escolar, de suas práticas pedagógicas e de seus recursos de acessibilidade. Por essa razão, não se fez necessária a submissão do estudo a um Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não foram coletados dados que configurassem envolvimento direto de sujeitos humanos observados.

Apesar do avanço normativo, muitos desafios ainda persistem, como a escassez de escolas bilíngues, a falta de professores fluentes em Libras e a lentidão na implementação das diretrizes legais. Há também a necessidade de maior articulação entre as esferas federal, estadual e municipal para garantir que as leis sejam efetivamente aplicadas em todo o território nacional.

A legislação brasileira tem avançado na construção de uma educação inclusiva e específica para surdos, com forte amparo legal para a implementação da educação bilíngue. Leis como a nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial e a recente Lei nº 14.191/2021 estabelecem diretrizes claras para metodologias inclusivas, valorizando a Libras como língua de instrução e reconhecendo os direitos linguísticos dos surdos. Contudo, ao nos depararmos na área educacional, suas instituições não se encontram devidamente preparadas para recebê-los com dignidade, sendo um direito fundamental previsto e positivado em nossa constituição.

Nas escolas ainda existem evidências da ausência de intérpretes de Libras em nosso país, conforme demonstra notícia publicada pelo portal G1⁷: Famílias denunciam falta de intérpretes para alunos surdos em escolas estaduais de Campinas: não é esmola, é direito ocasionando o prejuízo do aprendizado a uma educação efetiva e de qualidade e a evasão escolar.

Abaixo demonstraremos graus de perda auditiva, momentos em que ocorre a surdez, identidade cultural e linguística:

1. Segundo o grau da perda auditiva:

Surdez leve: perda auditiva entre 25 e 40 decibéis (dB). A pessoa pode ter dificuldade para ouvir sons baixos ou em ambientes ruidosos.

Surdez moderada: perda entre 41 e 70 dB. Sons normais da fala são difíceis de ouvir sem o uso de aparelho auditivo.

Surdez severa: perda entre 71 e 90 dB. A compreensão da fala só é possível com uso de aparelhos potentes ou leitura labial.

Surdez profunda: perda acima de 90 dB. A pessoa geralmente não percebe sons, mesmo com aparelhos. É comum o uso da Língua de Sinais como principal meio de comunicação.

2. Segundo o momento em que ocorre a surdez:

Pré-lingual: surdez que ocorre antes da aquisição da linguagem (geralmente antes dos 3 anos). A criança ainda não aprendeu a falar, o que pode afetar o desenvolvimento da linguagem oral.

Peri-lingual: surdez que ocorre durante a fase de aquisição da linguagem (entre 3 e 6 anos). Há impacto na fala e na alfabetização.

Pós-lingual: surdez adquirida após a aprendizagem da fala (após os 6 anos). A pessoa já desenvolveu a linguagem oral e pode manter a fala, mesmo com a perda auditiva.

3. Segundo a identidade cultural e linguística:

Surdo sinalizante (culturalmente surdo): usa predominantemente a Língua de Sinais (como Libras) e se identifica com a cultura surda.

Surdo oralizado: utiliza a linguagem oral como principal forma de comunicação, geralmente com o auxílio de fonoaudiologia e aparelhos auditivos.

Surdo bilíngue: domina tanto a Língua de Sinais quanto a língua portuguesa escrita ou falada, dependendo do contexto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante uma visita a uma escola municipal de educação básica, localizada em uma cidade do interior de São Paulo, foi possível observar práticas pedagógicas em turmas compostas por alunos surdos e, a partir disso, adquirir conhecimentos relevantes sobre a temática da inclusão escolar. A experiência

7 A respectiva reportagem pode ser acessada na íntegra no site: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2024/02/29/familias-denunciam-falta-de-interpretes-para-alunos-surdos-em-escolas-estaduais-de-campinas-nao-e-esmola-e-direito.ghtml>.

mostrou-se enriquecedora e acolhedora, evidenciando um ambiente inclusivo em que os estudantes se mantinham atentos, participativos e integrados às atividades propostas.

A instituição demonstrou preparo adequado para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, fazendo uso de recursos pedagógicos acessíveis e contando com profissionais capacitados, como intérpretes de Libras e o emprego de materiais visuais. Observou-se, ainda, o reconhecimento e o respeito à identidade e à cultura surda, bem como o comprometimento da escola com a oferta de uma educação acessível e de qualidade.

Os resultados dessa vivência ultrapassaram as expectativas iniciais, uma vez que possibilitaram não apenas a compreensão prática da inclusão escolar, mas também a reflexão crítica sobre a legislação vigente e as lacunas existentes na efetivação, por parte do Estado, dos direitos fundamentais.

Por fim, este estudo apresenta alguns sinais básicos do cotidiano da comunidade surda, como recurso de aprendizagem e incentivo à inclusão, entendida aqui como ponte de ligação entre as diferenças, capaz de transformar a diversidade em oportunidades de convivência, respeito e acolhimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender o conjunto de normas brasileiras, incluindo leis, decretos e documentos oficiais, que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o intuito de evidenciar o direito à educação das pessoas surdas. A análise permitiu constatar que o Brasil avançou de forma significativa no reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reforçam a obrigatoriedade do seu ensino e o direito ao acesso educacional bilíngue.

Entretanto, verificou-se que, para que a inclusão seja efetivamente plena, é necessário ir além do que está previsto nos documentos legais. A concretização desses direitos exige a formação qualificada de profissionais da educação, a garantia de intérpretes de Libras em sala de aula e a valorização da cultura surda no ambiente escolar. Ademais, em situações de descumprimento da legislação, torna-se imprescindível recorrer a mecanismos de proteção jurídica, como a judicialização dos direitos, a atuação de advogados especializados e o acionamento do Conselho Tutelar, de forma a assegurar que o direito constitucional à educação inclusiva seja efetivado.

Conclui-se, portanto, que a legislação brasileira constitui um marco essencial para o reconhecimento da Libras e da identidade surda, mas sua aplicação prática ainda enfrenta desafios consideráveis. Cabe ao Estado e à sociedade

civil o fortalecimento de políticas públicas que assegurem a implementação das diretrizes legais e, quando necessário, a utilização dos instrumentos jurídicos disponíveis para garantir a equidade no acesso ao conhecimento e o respeito à diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**. Alfabeto de Libras e configuração de mãos. Brasília: INES, 19 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/todas-as-publicacoes/alfabeto-manual-e-configuracao-de-maos>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Especialistas apontam falta de recursos para a educação inclusiva**. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1003617-especialistas-apontam-falta-de-recursos-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 25 maio 2025.

CARVALHO, Adenice Paula de; SILVA, Edmilson José da; MARTINS, Elaine Costa; LIMA, Osiany Cunha; SOUZA, Raimundo Martins de; DANTAS, Vanessa Litaiff. Educação para Todos: estudo sobre o direito fundamental à educação inclusiva. **Revista Cognitionis**, 2023. Disponível em: <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/582>. Acesso em: 25 maio 2025.

EDUCAÇÃO bilíngue de surdos passa a ser modalidade de ensino nacional. **Casa Civil**, Gov BR, ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/agosto/educacao-bilingue-de-surdos-passa-a-ser-modalidade-de-ensino-nacional>. Acesso em: 25 maio 2025.

FAMÍLIAS denunciam falta de intérpretes para alunos surdos em escolas estaduais de Campinas: “não é esmola, é direito”. **G1**, Campinas, 29 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2024/02/29/familias-denunciam-falta-de-interpretes-para-alunos-surdos-em-escolas-estaduais-de-campinas-nao-e-esmola-e-direito.ghtml>. Acesso em: 25 maio 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu *et al.* Educação especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, 17 maio 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>. Acesso em: 25 maio 2025.

RIO BRANCO. **Vamos aprender Libras?** Rio Branco, 2024. Disponível em: <https://www.ces.org.br/site/vamos-aprender-libras.aspx>. Acesso em: 25 maio 2025.

SENAC. **Conheça a nova bandeira da comunidade surda**. Aprendi no Senac, 25 set. 2023. Disponível em: <https://aprendinosenac.com.br/nova-bandeira-da-comunidade-surda/>. Acesso em: 25 maio 2025.

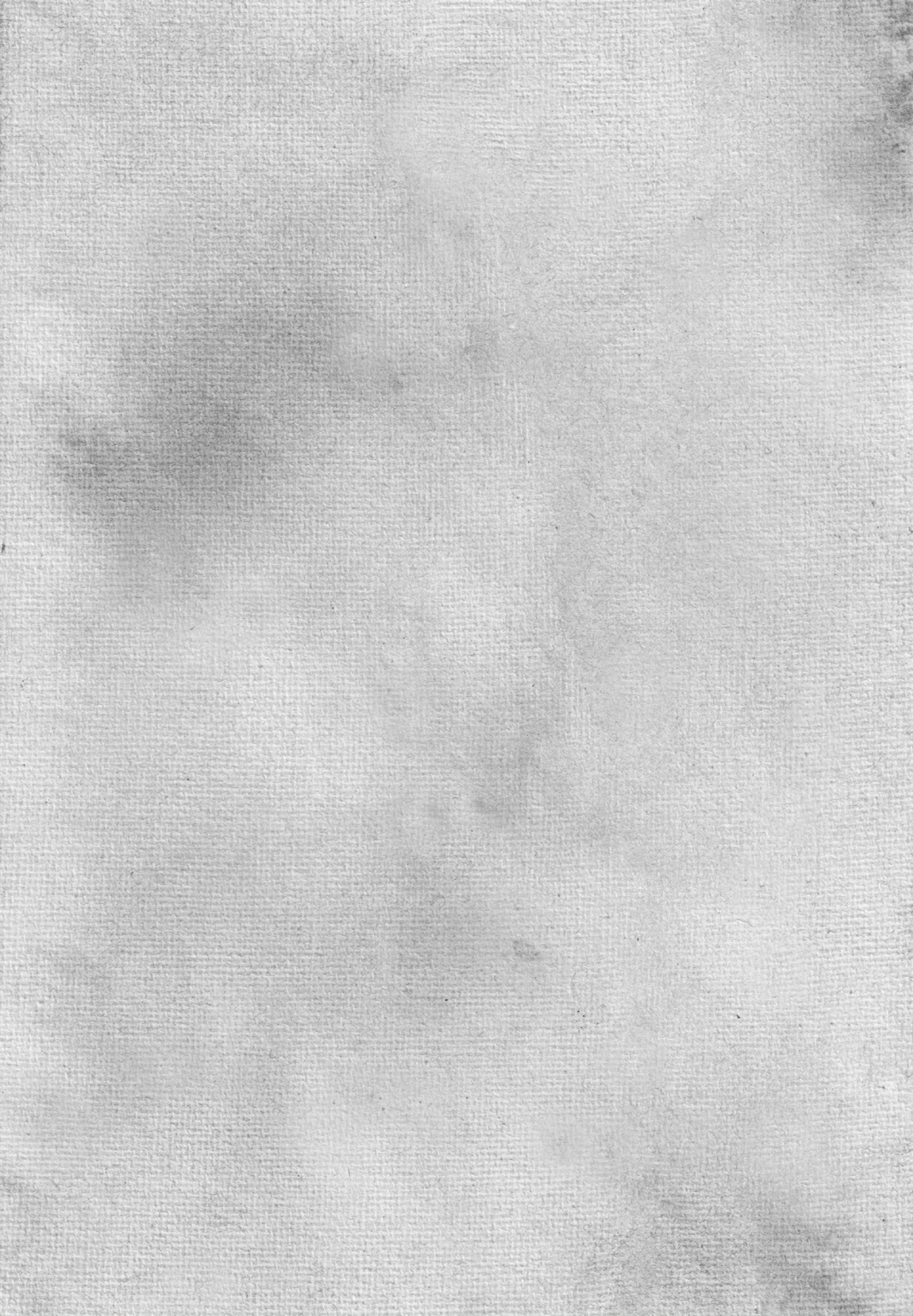
SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O direito à educação ao aluno com deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (org.). **Diálogos inclusivos: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre educação e a coletividade**. 1. ed. Itapiranga: Schreiber, 2024.



DISFORIA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Julia Amancio da Cruz¹

Guilherme Davanço Alvim²

Laura de Lima Muniz³

Talles Erivan Rangel Baltazar⁴

Larissa Heloisa da Silva⁵

Carlos Eduardo da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

Um aspecto fundamental da experiência humana está ligado a identidade de gênero, na qual refere-se à vivência interna e individual do gênero, no qual pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. Muitas características são socialmente impostas aos indivíduos de acordo com o gênero atribuído, como normas culturais e comportamentais, gerando desigualdades atribuídas ao gênero, como dificuldades de acesso a saúde, disparidades econômicas e sociais (Who, 2019).

Quando uma pessoa não está alinhada entre o gênero atribuído ao nascimento e a identidade de gênero, está é denominada como transgênero. Em alguns casos, essas pessoas podem passar pelo sofrimento psicológico da disforia de gênero, onde o sofrimento é causado devido a incongruência acentuada entre o gênero vivenciado e o atribuído, causando um sofrimento significativo que impacta negativamente o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo (American Psychiatric Association, 2013).

A disforia de gênero pode se manifestar de várias maneiras; no ambiente escolar, o mal-estar pode aparecer tanto no uso de uniformes e banheiros quanto

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

3 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

4 Discente do curso de Psicologia da UniBarretos.

5 Mestranda em Ciências e Saúde, Psicóloga, Coordenadora do Curso de Psicologia da Unibarretos.

6 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

na agressão e exclusão promovidas por colegas e educadores. Frequentemente, alunos trans e não binários sofrem mais com assédio, violência e isolamento social do que seus colegas cisgêneros (Kosciw, *et al.*, 2019).

A escola, na juventude, é o principal espaço para desenvolvimento da cidadania, crescimento pessoal e formação para o mercado de trabalho. No contexto social marcado pela cisheteronormatividade, crianças e adolescentes, que divergem do padrão esperado, são, muitas vezes, discriminados. De acordo com pesquisas recentes da UNESCO (2019), a proporção em que estudantes LGBTQIAPN+⁷, sofrem de bullying, varia de 16% a 85%, com ataques homofóbicos e transfóbicos sendo comuns. Esses estudantes enfrentam violência de três a cinco vezes mais do que seus colegas. (Miranda, 2021).

Figura 1 - Silhuetas humanas de perfil, sobrepostas à identidade de gênero.⁸



Fonte: UOL, Getty Images (2025, on-line)

⁷ A sigla é utilizada atualmente para representar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, indo além dos conceitos tradicionais de sexualidade e gênero. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais, Não-Binárias e o Mais (+) para incluir todas as outras orientações e identidades de gênero.

⁸ PraTodosVerem: A imagem apresenta uma ilustração com duas silhuetas humanas de perfil, sobrepostas. A silhueta da esquerda está em cor rosa e representa o feminino; a da direita está em cor azul e representa o masculino. No centro, formado pela junção das duas, há uma terceira silhueta em roxo, simbolizando a identidade transgênero. O fundo é composto por faixas horizontais em azul claro, rosa e branco, remetendo à bandeira do movimento trans. Essa composição representa a diversidade de gênero e a inclusão de diferentes identidades.

Crianças e adolescentes com incongruência entre o gênero designado ao nascimento e sua identidade de gênero sofrem em diversas ocasiões de bullying, rejeição, violência física ou verbal e isolamento social, impactando negativamente em sua qualidade de vida e bem-estar psicológico. Bem como as famílias desses jovens podem ser alvo de críticas e rejeição, demandando também a atenção e o apoio da equipe multidisciplinar de podiatras e psicólogos (Sociedade Brasileira de Psiquiatria, 2020).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do contexto apresentado, este artigo tem por objetivo expor e analisar os desafios que pessoas trans e não-binárias enfrentam no seu dia a dia, tendo que lidar com as dificuldades na escola como o bullying, a evasão escolar, a transfobia e com o sofrimento da disforia de gênero.

É de suma importância reconhecermos que as pessoas trans, quando inseridas na escola, vivem em um ambiente que na maior parte é hostil a sua pessoa, ao seu jeito de ser, isso se deve à necessidade de padronizar o contexto escolar e de se moldarem aos discursos normativos aceitos pela sociedade, as pessoas LGBT são uma diversidade silenciada na escola (Prado, *et al.*, 2019).

Muitas vezes essas pessoas são pressionadas a viverem uma vida que não é sua, sendo praticamente proibidas de se expressarem do jeito que são e de viverem de acordo com a sua identidade, forçadas a seguirem códigos de vestimenta padronizados por gêneros opostos aos que se identificam e a usar banheiros onde não se sentem confortáveis ou seguras, sendo privadas de sua liberdade e sendo forçadas a viverem com a dor da disforia de gênero na escola, um lugar que deveria servir de acolhimento e educação mas acabou virando uma tortura diária para algumas pessoas trans e não-binárias.

O sofrimento deste grupo está principalmente ligado a falta de conhecimento da sociedade, ao preconceito e a transfobia enraizada na nossa realidade, nas instituições escolares isso não seria diferente. É evidente que atitudes como a transfobia, estimulem a prática do bullying transfóbico (Hong; Garbarino, 2012). Seguindo esse raciocínio, percebemos que o bullying é algo que está presente na rotina de diversas pessoas transgênero e não-binárias por todo o país, já que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) no ano de 2025.

Diante de tantos desafios, esse grupo social marginalizado acaba tomando atitudes drásticas na tentativa de se livrarem deste sofrimento, desde largarem a escola a até mesmo cometerem o suicídio por conta da transfobia e da falta de um ambiente acolhedor para com a sua identidade e expressão

de gênero, a UNESCO (2016) publicou o relatório “Out In The Open” que analisou dados sobre violência escolar de 94 países dos vários continentes. Os resultados revelam que os/as estudantes que sofrem com bullying transfóbico apresentam um maior risco de sofrer de ansiedade, depressão, baixa autoestima, falta de confiança, automutilação e comportamentos suicidas. Em relação ao comportamento escolar, os/as estudantes estão mais propensos a desistir da escola ou faltar às aulas, um desempenho acadêmico inferior aos/às outros/as estudantes, resultando em menos empregabilidade (UNESCO, 2016).

Após a exposição do problema, é evidente a necessidade da escola se tornar um ambiente favorável a vivência da comunidade transgênero e não-binária, já que essa instituição social peca em vários quesitos, marginalizando este grupo social e o excluindo indiretamente, deixando as pessoas trans à mercê de um futuro extremamente desafiante, sem uma educação de qualidade e tendo suas oportunidades roubadas devido ao preconceito, a falta de preparo e a falta de conhecimento politizante que as instituições escolares tem sobre o assunto.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma atividade observacional-exploratória. O método observacional permite aos pesquisadores capturar comportamentos e eventos no seu contexto natural, oferecendo uma visão mais rica e detalhada do fenômeno estudado do que muitos outros métodos de coleta de dados (Creswell, 2018).

A pesquisa exploratória é crucial para a construção do conhecimento científico, pois permite a investigação inicial de fenômenos pouco compreendidos, ajudando a formular hipóteses e direcionar futuras pesquisas mais estruturadas (Lave *et al.*, 1995).

Para este trabalho, o grupo de estudantes reuniu-se organizando uma apresentação, na qual ira abordar a respeito do impacto da disforia de gênero no contexto escolar, abordando os desafios vivenciados e possíveis alternativas de consciencientização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão de estudantes transgêneros e não-binários no ambiente escolar configura um desafio multifacetado que exige ações integradas por parte de educadores, gestores, psicólogos e políticas públicas. A persistência do estigma social e a carência de informação adequada sobre questões de identidade de gênero criam barreiras significativas, resultando em um clima escolar hostil e prejudicial ao desenvolvimento integral desses jovens.

É imperativa a implementação de programas de formação continuada para o corpo docente e demais profissionais da educação. Essa capacitação visa prepará-los para lidar com as necessidades e demandas específicas relacionadas à disforia de gênero (ou incongruência de gênero), promovendo um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Apesar dos desafios estruturais e culturais, as instituições de ensino possuem um papel vital na construção de um espaço social que favoreça a inclusão plena e o respeito à diversidade. O reconhecimento formal da identidade de gênero dos estudantes transgêneros e não-binários no contexto escolar é um passo essencial para garantir seus direitos e apoiar seu bem-estar e desempenho intelectual.

Os dados da pesquisa indicam que a maioria das escolas ainda enfrenta dificuldades significativas para oferecer um ambiente genuinamente inclusivo. A insuficiência de treinamento para educadores, a ausência de diretrizes públicas claras e a resistência cultural contribuem para a manutenção de um clima que frequentemente não reconhece as necessidades específicas desses estudantes.

Entretanto, observam-se avanços promissores em escolas que adotaram iniciativas como programas de conscientização sobre gênero, a criação de espaços seguros (a exemplo de banheiros e vestiários de uso neutro ou individual) e o estabelecimento de protocolos para o acompanhamento psicológico de estudantes em processo de transição. Tais ações têm demonstrado resultados positivos na redução do *bullying*, na melhoria da autoestima dos estudantes e, consequentemente, no progresso acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados das pesquisas realizadas, conclui-se que a escola, como espaço de aprendizagem e formação integral, precisa urgentemente promover mudanças estruturais e culturais para acolher de forma adequada estudantes transgêneros e não-binários. A sensação de não pertencimento, somada ao preconceito e à ausência de preparo institucional, intensifica o sofrimento psíquico desses jovens em um momento crucial de suas vidas.

Nesse sentido, a escola não deve apenas tolerar a diferença, mas sim valorizá-la ativamente, implementando políticas inclusivas, capacitando constantemente os profissionais da educação e criando espaços seguros de convivência e expressão. A falta de acolhimento impacta diretamente o processo de permanência, de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes, podendo levar à evasão escolar e ao agravamento de quadros de sofrimento psíquico, como ansiedade e depressão.

Para que essa transformação se concretize, é indispensável um compromisso efetivo com os direitos humanos, o combate às práticas discriminatórias e a construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade. Nesse processo, destaca-se o papel fundamental do psicólogo no contexto escolar. Este profissional, conforme previsto pela Lei nº 13.935/2019, é crucial para atuar na mediação de conflitos relacionados a gênero e sexualidade, na promoção da saúde mental e no apoio psicossocial aos estudantes em processo de transição. Além disso, o psicólogo é essencial para dar suporte às famílias e desenvolver ações de formação e sensibilização que favoreçam a inclusão e o fortalecimento da identidade de todos os alunos.

Portanto, tornar a escola um ambiente justo, inclusivo e acolhedor é essencial para garantir que a população trans e não-binária seja respeitada, reconhecida e possa construir um futuro com dignidade. Em última instância, transformar a escola em um espaço de liberdade e diversidade significa contribuir de maneira decisiva para a edificação de uma sociedade mais equitativa, solidária e livre de preconceitos.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 239, p. 1, 12 dez. 2019.
- RESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. 4. ed. Thousand Oaks: **Sage Publications**, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Qualitative+Inquiry+and+Research+Design:+Choosing+Among+Five+Approaches&ots=-ip738MOUs&sig=OCILCriYCthH_uvh4dfrQZV-cvz. Acesso em: 17 abr. 2025.
- HONG, Jun Sung; GARBARINO, James. Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: an application of the social-ecological framework. **Educational Psychology Review**, v. 24, p. 271-285, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- KOSCIW, Joseph G. *et al.* **The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools**. New York: GLSEN, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED608534>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- LAVE, Jean; KVALE, Steinar. What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 3, p. 219-228, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839950080301>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MIRANDA, Noemi Lopes. **Bullying transfóbico no contexto escolar**

português: narrativas de jovens trans. 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137660/3/514252.1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

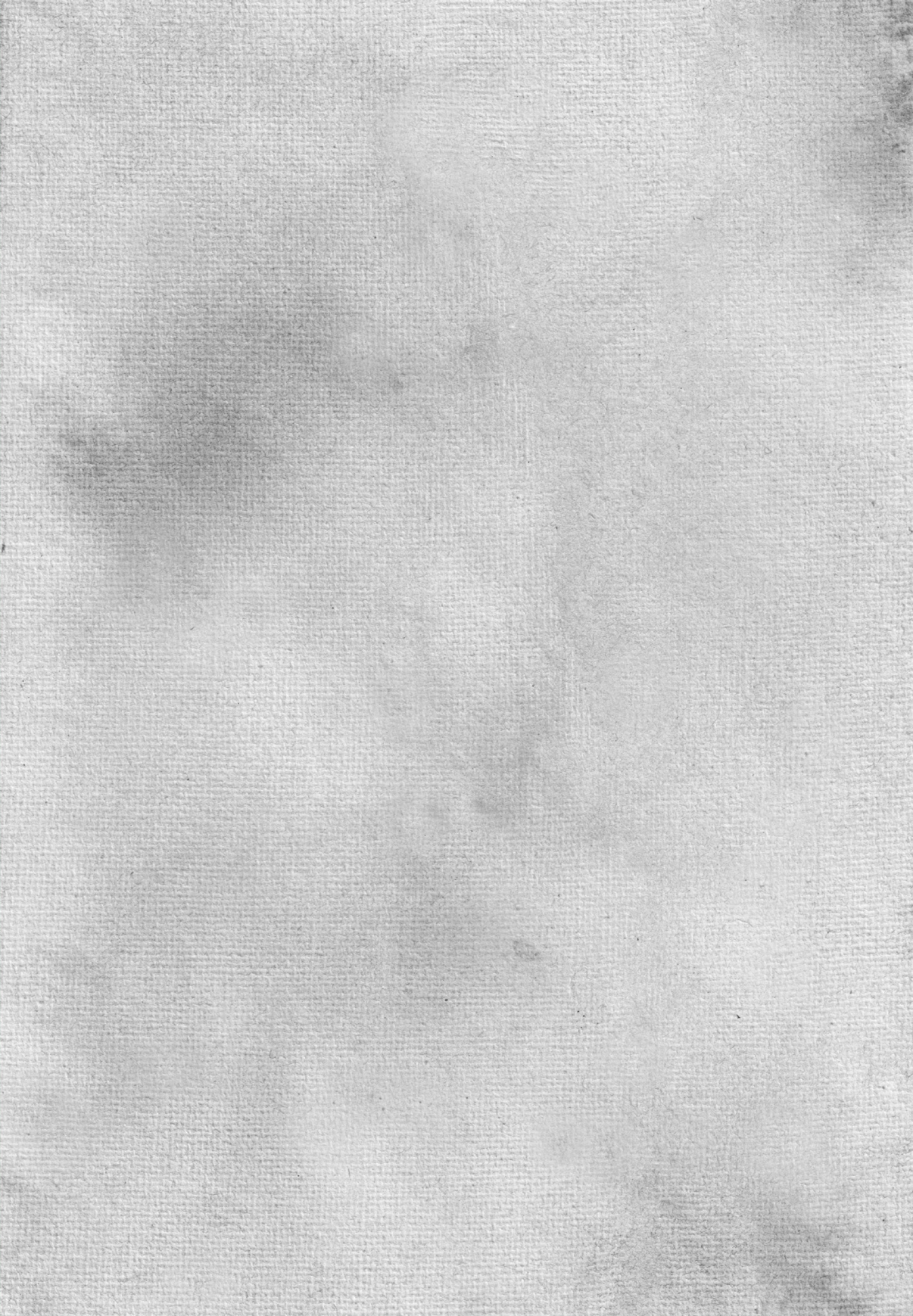
PAREKH, Ranna. **O que é disforia de gênero.** American Psychiatric Association, fev. 2016. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/patients-families/gender-dysphoria/what-is-gender-dysphoria>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PRADO, A.; RODRIGUES, T. A transfobia enquanto expressão da questão social. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/issue/view/1>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Incongruência/Disforia de Gênero.** Atualizado e revisado, 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Adolescencia_-_16_-_22373c-GPA_-_Incongruencia-DisforiaGenero.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNESCO. Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Summary report. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Gender and women's mental health.** Disponível em: https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1. Acesso em: 13 mar. 2025.



O DESAFIO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM JURÍDICO-EDUCACIONAL

Laís Laura Fontoura Israel¹

Lillian Ponchio e Silva Marchi²

Carlos Eduardo da Silva³

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre os principais desafios relacionados à inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob uma perspectiva jurídico-educacional. A análise fundamenta-se na legislação vigente, especialmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), e em dados obtidos a partir de experiências e depoimentos de professores da rede básica de ensino. Constatou-se que ainda há um descompasso entre o que a legislação inclusiva prevê e a realidade vivenciada nas instituições escolares, sobretudo no que se refere à formação docente e à adequação da infraestrutura. Assim, compreende-se que a efetiva inclusão escolar de alunos com TEA requer políticas públicas articuladas, investimento contínuo na formação de professores e o fortalecimento de uma cultura inclusiva nas escolas.

A inclusão de estudantes com TEA configura-se como um dos maiores desafios contemporâneos do sistema educacional brasileiro. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. A presente discussão adota uma abordagem jurídico-educacional, buscando evidenciar as tensões entre o arcabouço normativo e a prática cotidiana das instituições escolares.

Historicamente, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil foi marcada por um processo excludente. Durante décadas, o Estado negligenciou o direito desses estudantes à educação em escolas regulares. Alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou transtornos

1 Aluna do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

3 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

comportamentais eram, em geral, direcionados para escolas ou classes especiais. Somente após intensa mobilização de familiares e profissionais da educação é que se conquistou o direito à inclusão nas redes regulares de ensino, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), que, em seu artigo 208, determina o dever do Estado de garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Mesmo com o avanço constitucional, a resistência de muitas instituições em matricular alunos com deficiência persistiu, revelando uma cultura escolar que ainda atribuía ao estudante a responsabilidade de adaptar-se ao ambiente escolar, e não o contrário. A consolidação da educação inclusiva, portanto, exigiu novos instrumentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que considerou crime a recusa de matrícula de alunos com deficiência. O Programa Educação Inclusiva, instituído pelo MEC em 2003, também representou um marco, ao propor a formação de professores para atuação na modalidade de ensino voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Figura 1 - Cordões de identificação.⁴



Fonte: Jornal A cidade (2025, on-line).

Autores da área da educação especial ressaltam que alunos com necessidades específicas demandam adaptações curriculares e pedagógicas para atingirem seu potencial máximo de aprendizagem, considerando suas limitações

⁴ PraTodosVerem: A imagem mostra três cordões de identificação (lanyards) dispostos verticalmente. O primeiro é azul com pequenos símbolos de infinito coloridos; o segundo possui padrão de peças de quebra-cabeça em cores primárias; o terceiro é verde com estampas de girassóis. Todos possuem mosquetão prateado na extremidade para fixação. Os três cordões representam símbolos da neurodiversidade e deficiências ocultas: o infinito colorido simboliza a variação natural e infinita da mente (Neurodiversidade); o quebra-cabeça (o mais controverso) representa o autismo como um mistério a ser resolvido; e o girassol verde indica que a pessoa possui uma deficiência oculta e pode precisar de suporte e compreensão adicionais.

e potencialidades (Mazzotta, 1997). Essa perspectiva reforça a importância de políticas de formação docente e de condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A preocupação do Estado com a formação de professores e o apoio às escolas no processo de inclusão é relativamente recente. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, por exemplo, estabelece que as instituições de ensino superior devem incluir, em seus currículos, conteúdos que contemplem a atenção à diversidade e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008). Tal diretriz representa um avanço no reconhecimento de que a inclusão não se resume à matrícula, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino.

Figura 2⁵ - Mesa de abertura do Seminário Internacional: Autismo e Educação Inclusiva.⁶



Fonte: Angêlo Miguel/MEC (2024, on-line).

- 5 PraTodosVerem: A imagem registra um momento do “Seminário Internacional Autismo e Educação Inclusiva”, conforme o banner indica, que aborda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Na mesa de palestrantes, diversas pessoas (homens e mulheres) estão sentadas, com alguns acenando ou levantando as mãos, possivelmente respondendo a uma interação. Em primeiro plano, uma grande plateia participa ativamente, com muitas pessoas também com as mãos levantadas em sinal de aplauso ou resposta, indicando um evento de grande participação.
- 6 O evento buscou compartilhar estudos que evidenciavam a eficácia dos modelos educacionais inclusivos para estudantes autistas, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). O encontro ocorreu até a quinta-feira, 12 de setembro DE 2024, no Centro Internacional de Convenções do Brasil (CICB), em Brasília (DF). Segundo os presentes, o aumento expressivo do número de matrículas de estudantes autistas nas redes de ensino nos últimos anos apontava para a necessidade de fortalecimento de políticas e estratégias pedagógicas, com vistas à identificação e à eliminação das barreiras enfrentadas por esse público no contexto educacional. Além disso, destacava-se o trabalho voltado à ampliação e qualificação do investimento em recursos e apoios, a fim de garantir o direito desses alunos à educação inclusiva.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em especial, daqueles com autismo nas escolas regulares constitui uma conquista recente e ainda em consolidação. Durante muito tempo, o tema foi negligenciado por grande parte das instituições, que resistiam às adaptações necessárias para atender à diversidade de seus estudantes. O autismo, termo de origem grega (“autos”, que significa “de si mesmo”), refere-se a um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e o comportamento. Segundo estudos clássicos sobre o tema, o autismo manifesta-se nos primeiros anos de vida e tende a ser mais frequente em meninos, sendo caracterizado por dificuldades na linguagem, isolamento social e comportamentos repetitivos (Kanner *apud* Menezes, 2012).

Desse modo, o aluno com TEA apresenta um conjunto de características que interferem em suas relações interpessoais e em seu processo de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e acompanhamento especializado. A literatura indica que a oferta de escolarização inclusiva para esse público vem sendo gradualmente ampliada no Brasil, embora ainda de forma desigual (Carneiro, 2012). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seus artigos 205 e 206, assegura o direito à educação e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, princípios reafirmados na LDB (Lei nº 9.394/1996) e na Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Pesquisadores da área afirmam que as causas do autismo são multifatoriais, envolvendo aspectos genéticos e ambientais, e que o diagnóstico costuma ocorrer antes dos três anos de idade, a partir de sinais como déficits de linguagem, dificuldades de interação e comportamentos restritos e repetitivos (Schwartzman, 1994). De modo semelhante, Kanner, citado por Rivière (2004), descreve o TEA a partir de três eixos principais: dificuldades nas relações sociais, comprometimentos na comunicação e insistência em rotinas rígidas.

O Ministério da Saúde também destaca que o tratamento e o acompanhamento das pessoas com TEA devem ocorrer de maneira acolhedora e humanizada, considerando as dimensões emocionais, cognitivas e linguísticas, com vistas à promoção da funcionalidade e à participação social (Brasil, 2012).

Nas últimas décadas, o conhecimento científico sobre o autismo tem se ampliado, o que tem contribuído para diagnósticos mais precoces e práticas educativas mais adequadas. A promulgação da Lei nº 12.764/2012 representou um marco nesse processo, ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe o acesso a todos os direitos garantidos por esse status jurídico.

Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda se observam práticas discriminatórias no ambiente escolar, como a recusa de matrícula ou a resistência

à adaptação curricular. Muitos pais, temendo a rejeição institucional, preferem ocultar o diagnóstico de seus filhos para garantir o ingresso na escola. Tal cenário evidencia a persistência de concepções excludentes e a necessidade de mudança de paradigmas na educação brasileira.

O histórico educacional do país revela que, desde suas origens, a escola brasileira foi uma instituição marcada pela exclusão social. A educação, inicialmente, era privilégio das elites, sendo negada aos pobres, negros, mulheres, indígenas e pessoas com deficiência. Somente com o avanço das políticas democráticas e a consolidação dos direitos sociais é que se estabeleceu o princípio da universalização do ensino. Ainda assim, as desigualdades persistem, e a plena inclusão escolar depende de investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e valorização da diversidade como princípio educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, ao receber uma criança que apresenta dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e adaptar-se a novos ambientes, frequentemente interpreta esse comportamento como falta de limites ou de educação. Essa leitura equivocada, conforme observa Santos (2008), decorre da falta de conhecimento dos profissionais da educação, que muitas vezes não conseguem identificar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos casos de alto funcionamento, em que o grau de comprometimento é menos evidente. Além disso, a ausência de formação específica e a escassez de bibliografias acessíveis sobre o tema dificultam a atuação docente e a implementação de práticas pedagógicas adequadas.

Segundo o mesmo autor, a escola tem papel fundamental na observação e identificação de possíveis sinais de autismo, uma vez que é o primeiro espaço de socialização da criança fora do convívio familiar. É nesse ambiente que as dificuldades de adaptação às regras sociais e de interação se tornam mais perceptíveis, o que reforça a necessidade de um olhar sensível e qualificado por parte dos educadores (Santos, 2008).

A aprendizagem, conforme destaca Cunha (2016), é uma característica inerente ao ser humano e não exclui o indivíduo com autismo. O processo de ensino-aprendizagem constitui uma construção dialógica e relacional, que deve abranger também o aluno com TEA. Desse modo, compreender como esse estudante aprende é essencial para que o ensino se torne significativo e inclusivo.

O ingresso do aluno com TEA na escola regular é marcado por inúmeros desafios, que repercutem na rotina dos professores e da instituição. Uma estratégia importante para favorecer sua adaptação e aprendizagem consiste na adaptação curricular. De acordo com Valle e Maia (2010), essa adaptação corresponde a

um conjunto de modificações nos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, atividades e metodologias, com o propósito de atender às diferenças individuais dos alunos. Assim, a flexibilização curricular busca garantir o acesso ao currículo regular, sem criar uma proposta paralela, mas tornando-o dinâmico, ampliável e ajustável às necessidades dos estudantes. Essa adaptação torna-se mais eficaz quando a escola dispõe de professores de sala de recursos, que colaboram na elaboração e execução de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do aluno com autismo (Valle; Maia, 2010).

A flexibilização curricular também contribui para o fortalecimento do vínculo entre família e escola, favorecendo uma ação conjunta entre educadores e responsáveis no processo educativo da criança autista. Essa transformação estrutural exige o compromisso coletivo e o manejo pedagógico adequado para responder aos desafios trazidos pela inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

Diversos estudos apontam que os distúrbios cognitivos podem ser amenizados por meio de estimulação precoce. Pessoas com autismo, ao serem expostas a estímulos complexos, tendem a perceber partes isoladas do todo, apresentando dificuldades de integração entre informações visuais, auditivas e táteis. Por isso, é necessário o uso de reforçadores consistentes entre estímulo, resposta e consequência, de modo a consolidar aprendizagens e promover novos comportamentos. Como ressaltam estudos da área, os reforços sociais, como elogios, nem sempre são eficazes; é importante utilizar também reforçadores concretos, relacionados aos interesses do aluno.

O professor, nesse processo, deve observar atentamente o comportamento do estudante, incentivando-o com paciência, entusiasmo e objetivos bem definidos. A interação com a família é fundamental, pois o laço de parceria e solidariedade facilita a mediação pedagógica e o desenvolvimento do aluno. Ainda que o progresso possa parecer lento, o planejamento intencional e o estabelecimento de metas claras tornam o processo de aprendizagem mais efetivo. Gauderer (1987) ressaltava que, embora crianças com autismo apresentem dificuldades em utilizar corretamente as palavras, quando inseridas em programas educativos intensivos, tendem a desenvolver melhorias significativas nas habilidades de linguagem, motoras e sociais. De forma complementar, Bosa (2002) aponta que a ausência de respostas dessas crianças nem sempre decorre de recusa ou isolamento, mas frequentemente da falta de compreensão sobre o que lhes é solicitado.

As atividades pedagógicas voltadas a alunos com TEA devem estimular a consciência sensorio-motora, tanto fina quanto ampla. Jogos, atividades de encaixe, manipulação de objetos diversos e experiências táteis são estratégias

eficazes para promover o desenvolvimento integral. No início, o aluno pode demonstrar resistência, agressividade ou desinteresse; cabe, portanto, ao educador criar estratégias que minimizem essas dificuldades e transformem o ambiente de aprendizagem em um espaço de acolhimento e progresso. O uso de atividades lúdicas, conforme argumenta Luckesi (2005), favorece o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo, além de proporcionar prazer no processo de aprender.

O ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação inclusiva. O artigo 208 da CRFB/88 estabelece o dever do Estado em oferecer atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçam esse direito, garantindo condições de acesso, permanência e aprendizagem. Apesar disso, muitos alunos com autismo ainda encontram escolas despreparadas, o que evidencia falhas na formação docente, na infraestrutura e na implementação de políticas públicas, comprometendo o princípio da dignidade humana e os compromissos internacionais assumidos pelo país.

A legislação brasileira sobre educação especial começou a se estruturar de forma mais sistemática a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que utilizava o termo “educação de excepcionais”. O artigo 88 dessa lei já propunha a integração desses alunos ao sistema regular de ensino, o que representou um avanço significativo à época. Ferreira (2006) observa que, nas décadas de 1960 e 1970, a educação especial passou a integrar os planos nacionais de educação sob a influência dos discursos de normalização e integração, promovendo reformas e a criação de setores específicos para o atendimento de pessoas com deficiência.

Em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por promover ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação. Entretanto, essas iniciativas ainda tinham caráter assistencialista e careciam de uma política pública abrangente e estruturada (Brasil, 2007b). Posteriormente, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE) e, mais tarde, pela Secretaria de Educação Especial e Inclusiva (SEESP), órgão que permanece responsável pela área até os dias atuais (Mazzotta, 1996).

A CRFB/88 consolidou o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e reafirmou o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). O Estatuto da Criança e do Adolescente

(Lei nº 8.069/1990) reforçou essas disposições, determinando a proibição de qualquer forma de discriminação e a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças e adolescentes no ensino regular.

Ainda assim, a efetivação da inclusão escolar permanece um desafio. Muitas escolas aceitam a matrícula, mas não realizam as adaptações necessárias para garantir uma inclusão plena. Persistem práticas excludentes e concepções ultrapassadas que transferem ao aluno a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar. A superação desse cenário requer políticas públicas que assegurem a formação docente, a oferta de recursos de acessibilidade e a atuação de equipes interdisciplinares. A omissão do Estado na efetivação dessas medidas representa violação de direitos e pode configurar responsabilidade jurídica.

A trajetória da educação especial no Brasil evidencia um processo gradual de conquista de direitos e de transição de um modelo segregacionista para uma abordagem inclusiva. A LDB de 1996 consolidou esse movimento ao dedicar um capítulo específico à educação especial, reforçando os princípios da equidade e da universalização do ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica detalharam orientações sobre a organização e o funcionamento dessa modalidade de ensino, destacando a necessidade de formação continuada de professores e de adaptação curricular. No plano internacional, a Declaração de Salamanca (1994) exerceu papel decisivo ao defender que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições, orientando os sistemas educacionais a promover ambientes verdadeiramente inclusivos e acolhedores.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo, sendo realizado um bibliográfico e documental, voltado à compreensão dos desafios e estratégias relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as percepções, experiências e práticas que envolvem o processo inclusivo, considerando a subjetividade dos sujeitos e o contexto educacional no qual estão inseridos.

O caráter descritivo do estudo decorre da intenção de analisar e interpretar as contribuições teóricas sobre o papel da escola, dos professores e das políticas públicas no atendimento educacional especializado. Busca-se identificar de que forma a adaptação curricular, a formação docente e as práticas pedagógicas podem favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos com TEA.

A pesquisa é bibliográfica, fundamentando-se em autores que discutem o autismo, a inclusão escolar e a educação especial, como Santos (2008), Valle

e Maia (2010), Cunha (2016), Bosa (2002), Ferreira (2006), Mazzotta (1996) e Luckesi (2005), além disso, há análise de documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além disso também foi realizado um levantamento documentos normativos relacionados à temática.

O procedimento metodológico consistiu em levantamento, leitura e análise crítica das produções científicas e legislações que abordam a inclusão escolar de alunos com autismo. As obras foram selecionadas por sua relevância teórica e por contribuírem para o entendimento da trajetória histórica e dos desafios atuais da educação inclusiva no Brasil. A análise dos materiais seguiu um processo interpretativo e analítico, buscando estabelecer relações entre o referencial teórico e as práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a metodologia adotada visa não apenas descrever o fenômeno da inclusão de estudantes com TEA, mas também propor reflexões sobre o papel da escola e do professor na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, pautado no respeito à diversidade e no direito à aprendizagem de todos os alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das obras e legislações examinadas evidencia que, embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios significativos para a efetivação desse direito no cotidiano escolar. Observa-se que muitos professores e instituições de ensino não possuem formação adequada para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que contribui para práticas excludentes e para a perpetuação de estigmas, como a associação equivocada entre o comportamento do aluno e falta de limites ou má educação.

As discussões apontam que a adaptação curricular, o atendimento educacional especializado (AEE) e o trabalho colaborativo entre escola e família são medidas fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Tais estratégias, quando aplicadas de forma planejada, contribuem para o fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Ainda assim, a falta de estrutura e o desconhecimento das normativas legais por parte de alguns profissionais dificultam a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, conclui-se que a efetivação do direito à inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista depende não apenas de avanços pedagógicos, mas também da concretização dos direitos assegurados em lei. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Da mesma forma, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece o autista como pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso à educação e à proteção contra qualquer forma de discriminação. Complementarmente, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforça o dever do Estado de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Contudo, quando a escola não cumpre sua função de inclusão, é legítimo que a família busque a garantia desse direito por meio do acionamento do advogado, da Defensoria Pública, do Conselho Tutelar e do Ministério Público, órgãos responsáveis por assegurar a observância das leis e a proteção integral da criança e do adolescente, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Assim, a luta pela inclusão escolar do aluno com TEA transcende o espaço pedagógico, constituindo-se também como uma batalha jurídica e social pela efetivação dos direitos humanos e pela dignidade da pessoa com deficiência. A educação inclusiva, portanto, deve ser entendida não como um favor, mas como um direito constitucional inalienável, que exige compromisso ético, pedagógico e institucional de todos os envolvidos.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

AGUIAR, R. P.; BAUMAN, F. S.; DONATO, C. Importância da prática de atividade física para as pessoas autistas. **Journal of Health and Biological Sciences**, v. 5, n. 2, p. 178–183, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. Arlington: **American Psychiatric Publishing**, 2013.

ARAÚJO, C. A.; LOTUFO, F. N. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, v. 16, n. 1, 2014.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. (Lei Berenice Piana - TEA)

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015. (LBI)

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 239, p. 1, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. (ECA)

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. (LDB)

BRASIL. **MEC debate autismo e educação inclusiva em seminário**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/mec-debate-autismo-e-educacao-inclusiva-em-seminario>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

FERREIRA, Windyz Braz Cavalcanti. Políticas de educação especial no Brasil: de Vargas à LDB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 83–102, out. 2006.

JORNAL DA CIDADE. **Saiba como reconhecer PCD por meio dos cordões de identificação.** Disponível em: <https://www.jornaldacidade.net/cidades/2025/05/343545/saiba-como-reconhecer-pcd-por-meio-dos-cordoes-de-identifica.html>. Acesso em: 06 out. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial: tendências e desafios.** São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista.** 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DÍALOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade.** 1. ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

DIREITO EDUCACIONAL E SUAS GARANTIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexandre Zardini¹

Laura Alves da Silva²

Lillian Ponchio e Silva Marchi³

Carlos Eduardo da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do Direito Educacional, a legislação brasileira consagra a educação básica sendo uma prioridade constitucional e um direito fundamental a todos, com a prerrogativa de acesso a um ensino de qualidade. Para a efetivação desse direito, torna-se imperativa a adoção de abordagens inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades e necessidades dos indivíduos. Tanto a Carta Magna de 1988 quanto o ECA estabelecem as diretrizes jurídicas essenciais para a garantia dos direitos educacionais das crianças, promovendo um sistema que seja intrinsecamente inclusivo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8.069 de 1990, constitui o cerne do arcabouço normativo para a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 e as diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, o ECA visa assegurar o pleno desenvolvimento, a saúde e a participação cívica da juventude.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constitui um marco jurídico ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes proteção integral e garantindo o respeito à sua dignidade. O dispositivo legal define como criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e como adolescente

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

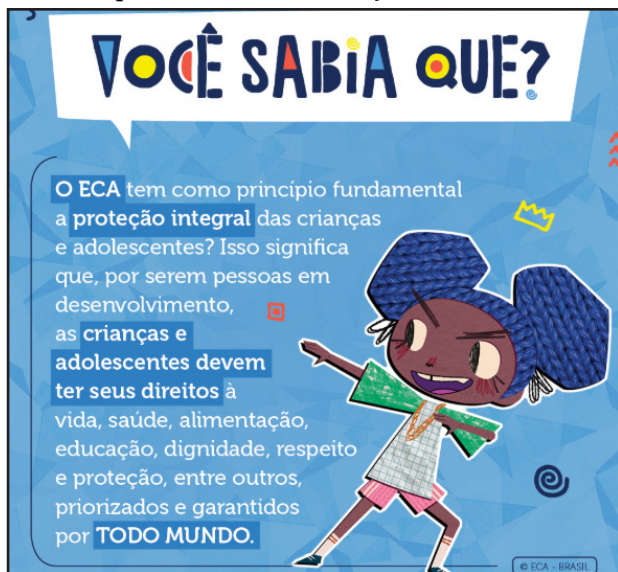
3 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

4 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

aquele entre doze e dezoito anos de idade. O Estatuto estabelece a prioridade absoluta no atendimento das necessidades desse público, abrangendo áreas fundamentais como saúde, educação, alimentação e segurança.

Nesse sentido, o ECA tem papel central na promoção do desenvolvimento físico, mental e social de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que prevê mecanismos para prevenir e combater situações de negligência, violência e outras formas de violação de direitos.

Figura 1 - Campanha Estatuto da Criança e do Adolescente 30 anos.



Fonte: Unicef (2020, on-line).

Ao instituir medidas protetivas e responsabilizar legalmente os agressores, o Estatuto contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada no bem-estar, na proteção integral e na inclusão social de crianças e adolescentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ECA constitui um marco normativo fundamental na consolidação dos direitos infanto-juvenis no Brasil, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos e protagonistas de sua própria formação. No campo educacional, o Estatuto amplia a compreensão da escola, que passa a ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas também como ambiente de proteção, inclusão social e desenvolvimento da cidadania.

Os artigos 53 a 59 do ECA estabelecem diretrizes centrais para o direito à educação, pautadas na igualdade de condições, no respeito à liberdade e na preparação para o exercício da cidadania. Entre as garantias previstas, destacam-se o dever do Estado de assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, e a implementação de programas de apoio ao aluno em suas múltiplas dimensões sociais.

Nesse contexto, Abramovay (2003) ressalta a relevância da escola como espaço de socialização, no qual problemáticas como violência, desigualdade e exclusão podem ser enfrentadas a partir de políticas educacionais efetivas. O ECA, portanto, assume papel estratégico na articulação entre escola, família e poder público, promovendo a permanência e o êxito escolar de adolescentes, especialmente em situações de vulnerabilidade social.

Contudo, a literatura acadêmica recente aponta entraves à concretização plena dos direitos educacionais previstos em lei, tais como a evasão escolar, a precariedade da infraestrutura e a persistência da violência no ambiente escolar. Relatórios de organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Instituto Alana (2020) reforçam a necessidade de políticas públicas que, em diálogo com o ECA, fortaleçam a gestão democrática da educação, assegurem condições de permanência e promovam atendimento qualificado à adolescência.

Dessa forma, observa-se que o ECA, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), compõe um arcabouço jurídico essencial para a construção de uma escola inclusiva, promotora de direitos e orientada à igualdade social. Trata-se, portanto, de um instrumento normativo que, aliado a políticas públicas consistentes, contribui para a efetivação de uma educação emancipatória e comprometida com a justiça social.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os principais aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, com ênfase na garantia do direito à educação de crianças e adolescentes. Para alcançar esse propósito, optou-se por uma abordagem qualitativa, adequada à natureza do objeto de estudo, uma vez que envolve interpretações de ordem legal, social e pedagógica relacionadas à infância e adolescência.

O percurso metodológico fundamentou-se em revisão bibliográfica e documental. Foram consultadas como fontes primárias a legislação vigente notadamente o ECA, a CRFB/88 e a LDB, além de artigos científicos, relatórios institucionais e publicações de organizações nacionais e internacionais, como o UNICEF e o Instituto Alana. A análise crítica desse material possibilitou

identificar os direitos educacionais assegurados aos adolescentes, os mecanismos de proteção estabelecidos pelo Estatuto e os principais desafios relacionados à efetivação dessas garantias no contexto escolar.

Complementarmente, a pesquisa buscou compreender o papel desempenhado pelas instituições escolares, pela família, pelo Estado e pela sociedade civil na promoção dos princípios da proteção integral, da prioridade absoluta e do desenvolvimento pleno da criança e do adolescente. Para contextualizar o cenário educacional brasileiro, recorreu-se também a dados secundários disponibilizados por órgãos oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, a combinação entre análise documental, revisão teórica e levantamento de dados secundários conferiu à pesquisa uma base sólida para refletir criticamente sobre os avanços, limites e possibilidades na efetivação do direito à educação previstos no ECA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, evidenciou-se a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como marco jurídico e social na consolidação dos direitos infanto-juvenis no Brasil, com especial destaque para a garantia do direito à educação. A análise das normativas e dos desafios inerentes à prática educacional demonstrou que o ECA ultrapassa a condição de um simples compêndio legislativo, configurando-se como um compromisso ético e político do Estado e da sociedade em assegurar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Constatou-se que, embora avanços significativos tenham sido alcançados na proteção dos direitos educacionais, ainda persistem barreiras estruturais e sociais que comprometem o pleno acesso, a permanência e o sucesso escolar dos jovens. Entre esses obstáculos, destacam-se a evasão escolar, a insuficiência de infraestrutura adequada e as desigualdades sociais que afetam diretamente as oportunidades educacionais.

Nesse sentido, a efetivação das políticas públicas previstas no ECA demanda a atuação integrada da família, da escola, do Estado e da sociedade civil, em um esforço conjunto voltado à construção de estratégias inclusivas e de mecanismos de proteção capazes de assegurar não apenas o direito formal à educação, mas também o desenvolvimento humano, social e cidadão dos adolescentes.

Assim, reforça-se a compreensão de que a educação, além de direito fundamental, constitui-se em instrumento essencial de transformação social. Para que o ECA alcance plenamente seu propósito de promover uma sociedade mais justa e igualitária, é imprescindível que os direitos consagrados na legislação sejam materializados no cotidiano escolar, garantindo a todos os jovens brasileiros um ambiente educativo seguro, acolhedor e inclusivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da análise, constata-se que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta fragilidades estruturais significativas. Os dados, gráficos, legislações e artigos discutidos ao longo do trabalho evidenciam que, apesar da existência de um arcabouço normativo robusto, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), persiste um grave problema: um número expressivo de crianças e adolescentes não conseguem concluir a educação básica. Essa realidade compromete suas perspectivas de inserção social e profissional, condicionada por fatores sociais, econômicos, culturais e pela insuficiência de investimentos e de políticas públicas consistentes por parte do Estado.

Nesse cenário, a permanência escolar, a participação ativa dos estudantes, o respeito às diversidades e a garantia de suporte psicossocial configuram-se como dimensões indispensáveis para que a escola cumpra sua função emancipadora e transformadora. Para tanto, faz-se necessária a consolidação de políticas públicas efetivas, acompanhadas de investimentos em infraestrutura e da valorização e formação continuada de profissionais da educação, aptos a lidar com as múltiplas realidades do contexto escolar. Além disso, a articulação entre escola, família e rede de proteção deve ser contínua e orientada pelo compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à educação, conforme estabelecido no ECA, ultrapassa a dimensão legal, configurando-se como condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A superação dos desafios que ainda se impõem requer vontade política, sensibilidade social e o engajamento coletivo de todos os atores envolvidos no processo educativo.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- BELO, Sandra Cristina *et al.* **Educação e proteção de adolescentes**: interfaces entre o ECA e a escola. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.
- CORSO, Marcia. **Adolescente e escola**: direitos, conflitos e possibilidades de inclusão. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

INSTITUTO ALANA. **Educação é direito: por uma escola inclusiva e equitativa**. São Paulo: Alana, 2020.

O GLOBO. Volta às aulas: saiba como vai funcionar a nova lei que proíbe celulares e eletrônicos nas escolas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2 fev. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/02/02/volta-as-aulas-saiba-como-vai-funcionar-a-nova-lei-que-proibe-celulares-e-eletronicos-nas-escolas.ghml>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.). **DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade**. 1ed.Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Rosely. Adolescência, escola e cidadania: reflexões à luz do ECA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 81, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020258102>.

UNICEF Brasil. **O direito à educação de qualidade: um estudo sobre o ECA e os marcos legais da educação**. Brasília: UNICEF, 2020.

UNICEF Brasil. **Campanha Estatuto da Criança e do Adolescente 30 anos**. [s. l.], [2020?]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/campanha-estatuto-crianca-adolescente-30-anos>. Acesso em: 24 set. 2025.

INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Antonio Marcos Santos de Lima¹

Jessica Pereira da Silva Macedo²

Jessica Yumi Akiyoshi Zacaro³

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁴

Carlos Eduardo da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo discute a relevância da inovação no sistema educacional brasileiro, destacando a necessidade de inserção de novas disciplinas e metodologias que respondam às demandas contemporâneas da sociedade. Entre essas disciplinas, ressalta-se a educação financeira, cuja presença na formação básica dos jovens pode proporcionar benefícios significativos para a vida adulta, sobretudo em articulação com a valorização do empreendedorismo no contexto escolar.

Os métodos de ensino e os componentes curriculares atualmente presentes nas escolas públicas brasileiras revelam-se, em grande medida, apresentam-se menos atualizados quando comparados às práticas adotadas em instituições privadas ou em sistemas educacionais de outros países. Essa diferença repercute diretamente na formação dos estudantes e pode ampliar as desigualdades de oportunidades. Diante desse cenário, este capítulo propõe a análise de metodologias pedagógicas mais eficazes e inovadoras, capazes de preparar os jovens para uma sociedade marcada pela centralidade da tecnologia e pelo dinamismo das oportunidades profissionais e acadêmicas.

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Doutora, Advogada e Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos

5 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

A modernização da escola pública mostra-se imprescindível, sobretudo diante da expansão da rede privada de ensino, que tem atraído parcela crescente da população pela oferta de uma formação considerada mais avançada. Dados estatísticos evidenciam esse quadro: entre os principais indicadores encontra-se a taxa de aprovação em universidades, que favorece majoritariamente os estudantes oriundos do sistema privado, reforçando a percepção da ineficiência do modelo público atual.

A metodologia empregada neste estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e na análise de dados estatísticos. São examinadas experiências nacionais e internacionais de êxito, com o objetivo de formular recomendações que possam contribuir para a modernização e o aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Pretende-se, assim, fomentar o debate acerca da atualização do ensino público, com ênfase na introdução de novas disciplinas e metodologias, promovendo avanços que possibilitem a construção de uma sociedade mais equitativa, intelectualmente preparada e cognitivamente desenvolvida.

O presente capítulo ancora-se na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação, além de orientar a organização da educação em suas diferentes modalidades, prevê a adoção de novos métodos pedagógicos, como a ampliação da oferta de línguas estrangeiras no ensino médio, incluindo o espanhol. A LDB constitui, portanto, um marco fundamental para embasar e direcionar propostas de inovação, desde que fundamentadas em estatísticas consistentes e em fontes acadêmicas relevantes. Paulo Freire (2000), ao refletir sobre o papel da educação, argumenta que, embora ela não seja capaz de transformar a sociedade isoladamente, sem ela nenhuma mudança social é possível. Para o autor, uma postura progressista implica defender a vida, a equidade e o direito, além de promover a convivência com as diferenças. Nesse sentido, a coerência entre discurso e prática torna-se essencial para a efetiva transformação social.

Este capítulo aborda a importância da inovação no sistema de ensino público brasileiro, com ênfase na preparação dos jovens para os desafios do século XXI. Apresentam-se sugestões e uma análise crítica do modelo educacional vigente, com o objetivo de estimular a reflexão e contribuir para a promoção de mudanças significativas no futuro da educação nacional.

2. REFERÊNCIA TEÓRICO

A literatura aponta que a modernização do ensino deve contemplar tanto a revisão curricular quanto a valorização do professor como mediador do conhecimento e formador de sujeitos críticos e autônomos (Freire, 2000; Moran, 2015). Essa atualização implica integrar recursos tecnológicos, promover

metodologias ativas e ampliar o foco na formação integral do estudante, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais.

Nesse contexto, temas como educação financeira e empreendedorismo ganham destaque por dialogarem diretamente com as demandas do mundo contemporâneo. A educação financeira, por exemplo, é apontada como fundamental para preparar jovens a lidar com consumo consciente, planejamento de gastos e tomada de decisões racionais sobre investimentos, fatores que impactam tanto a vida individual quanto o desenvolvimento econômico do país (Araújo, 2022; Gonzales, 2018).

Da mesma forma, a educação empreendedora é defendida por diversos autores como estratégica para estimular a autonomia, a criatividade, a resiliência e a capacidade de transformar obstáculos em oportunidades (Da Silva; Patrus, 2017; Nunes, 2015). Além de preparar os estudantes para possíveis carreiras autônomas, o empreendedorismo escolar contribui para a formação de cidadãos mais ativos e conscientes de seu papel social.

Assim, observa-se que a atualização do sistema educacional brasileiro exige um movimento amplo que abarca não apenas a inserção de novas disciplinas, mas também a reconstrução de práticas pedagógicas voltadas à formação de sujeitos preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

3. METODOLOGIA

Este capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Foram realizadas análises bibliográficas e documentais, com base em obras clássicas e contemporâneas da área educacional, além de legislações e documentos oficiais que orientam a política de ensino em nosso país, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e projetos de lei em tramitação relacionados à temática da inovação e do empreendedorismo na educação.

A pesquisa bibliográfica buscou autores que discutem a importância da inovação pedagógica, da inserção de novas disciplinas no currículo escolar e da adoção de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). Nesse sentido, foram analisados estudos de Freire (2000), Moran (2015), Nunes (2015), Da Silva e Patrus (2017), entre outros, que contribuem para compreender os impactos da modernização do ensino e da educação empreendedora no contexto brasileiro.

Além disso, recorreu-se a dados estatísticos disponibilizados por órgãos oficiais e instituições de pesquisa, como o Banco Mundial, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e

Pequenas Empresas (SEBRAE), a fim de embasar as discussões com informações atualizadas sobre os efeitos da educação financeira e do empreendedorismo na vida dos estudantes e na economia nacional.

A combinação dessas fontes permitiu elaborar uma análise crítica sobre a necessidade de atualização do sistema educacional brasileiro, destacando tanto experiências já implementadas em escolas públicas e privadas quanto propostas de políticas públicas voltadas para a inclusão de conteúdos inovadores e o fortalecimento da formação docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados e experiências já implementadas em escolas públicas e privadas permite observar que a inclusão de novas disciplinas, como educação financeira e empreendedorismo, produz efeitos positivos tanto no desempenho acadêmico quanto na formação cidadã dos estudantes.

Em relação à educação financeira, os resultados do projeto piloto conduzido pelo Banco Mundial revelaram que jovens que tiveram contato com esse conhecimento passaram a adotar práticas mais conscientes de consumo e poupança, registrando um aumento de 21% no hábito de planejar gastos mensais e 4% na negociação de preços (SEB/MEC, 2019). Esses dados evidenciam o potencial da disciplina não apenas para transformar realidades individuais, mas também para contribuir com o desenvolvimento econômico nacional, com impacto estimado de 1% no PIB do Brasil.

No campo do empreendedorismo, estudos do Sebrae indicam que 29% das microempresas individuais encerram suas atividades antes de completar cinco anos, sendo a ausência de planejamento o principal fator de insucesso. Isso reforça a importância da inserção da temática no ambiente escolar, como forma de oferecer aos jovens instrumentos para gerir projetos e negócios de forma mais estruturada (SEBRAE, 2022).

A partir dessas evidências, verifica-se que a modernização do ensino público deve priorizar a integração de conteúdos que preparem os alunos para além das exigências do mercado de trabalho, capacitando-os também para a vida em sociedade, para a tomada de decisões conscientes e para o exercício pleno da cidadania.

Além disso, a literatura revisada converge na necessidade de valorização e estímulos na formação continuada dos professores, uma vez que a efetividade de qualquer inovação curricular depende diretamente da mediação pedagógica e do engajamento docente (Moran, 2015; Freire, 2000). Portanto, a atualização do ensino brasileiro não pode restringir-se à introdução de disciplinas, mas precisa

abarcando uma reconfiguração estrutural, que considere infraestrutura, formação docente, recursos tecnológicos e políticas públicas consistentes.

Os resultados discutidos apontam para a urgência de repensar o modelo educacional vigente, ainda fortemente marcado por uma lógica tradicional herdada da Revolução Industrial, e substituí-lo por um paradigma inovador, inclusivo e capaz de preparar os jovens para os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL – *Project-Based Learning*) constitui uma metodologia pedagógica inovadora que favorece a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas reais por meio do desenvolvimento de projetos. Essa abordagem potencializa competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e capacidade de resolução de problemas, permitindo que o aprendizado se torne mais contextualizado e significativo.

Nesse cenário, destaca-se a relevância do Projeto de Lei nº 2.944/2021, aprovado pela Câmara dos Deputados em 29 de dezembro de 2023, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir os temas “empreendedorismo” e “inovação” nos currículos da educação básica e superior. A aprovação desse marco legal representa um passo significativo para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à formação de jovens mais autônomos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

Ao longo deste capítulo, foi possível demonstrar que a inclusão da educação empreendedora nas escolas públicas pode gerar impactos positivos não apenas na vida dos estudantes, mas também no desenvolvimento econômico e social do país. A incorporação de metodologias inovadoras e de conteúdos atualizados ao currículo escolar contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de transformar sua realidade.

Assim, conclui-se que investir em uma educação empreendedora, pautada em metodologias ativas como a PBL e fortalecida por políticas públicas consistentes, constitui um caminho promissor para promover a equidade, ampliar oportunidades e construir um futuro mais inovador e sustentável para as próximas gerações.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. AMORIM, Ravênia. **MEC apoia inserção da temática educação financeira no currículo da educação básica**. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35987-educacao-financeira>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC fortalece políticas públicas para escolas brasileiras**. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-fortalece-politicas-publicas-para-escolas-brasileiras>. Acesso em: 30 abr. 2025.

DINO. **Planejamento**: 29% das microempresas fecham após cinco anos. Globo.com, 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2022/11/03/planejamento-29-das-microempresas-fecham-apos-cinco-anos.ghml>. Acesso em: 01 abr. 2025.

EMPREENDEADORISMO NA ESCOLA. **SEBRAE**, 2024. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/parceirodomunicipio/cidadeempreendedora/empreendedorismo-na-escola,ba847413d7aaf810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 06 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Cortez, 2000.

GONZALEZ, Amélia. Pesquisa mostra que 76% não praticam consumo consciente no Brasil. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/07/25/pesquisa-mostra-que-76-nao-praticam-consumo-consciente-no-brasil.ghml>. Acesso em: 05 abr. 2025.

KIRIHATA, Juliana. **Educação financeira nas escolas**: por que é importante? Expert XP. Disponível em: <https://conteudos.xpi.com.br/aprenda-a-investir/relatorios/educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 06 maio 2025.

Número de empreendedores individuais no Brasil aumenta 10 vezes em uma década. **G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/jornal-nacional/noticia/2023/02/15/numero-de-empreendedores-individuais-no-brasil-aumenta-10-vezes-em-uma-decada.ghml>. Acesso em: 22 abr. 2025.

NUNES, Vinícius Schreiber. **Educação empreendedora nas escolas brasileiras**: desafios e perspectivas. 2015.

Por que é importante atualizarmos o jeito de pensar em educação?. **Colégio IED**. Disponível em: <https://colegioied.com.br/blog/por-que-e-importante-atualizarmos-o-jeito-de-pensar-em-educacao/#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20atualizada,uma%20escolha-%2C%20mas%20uma%20necessidade>. Acesso em: 06 maio 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma realidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. 8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

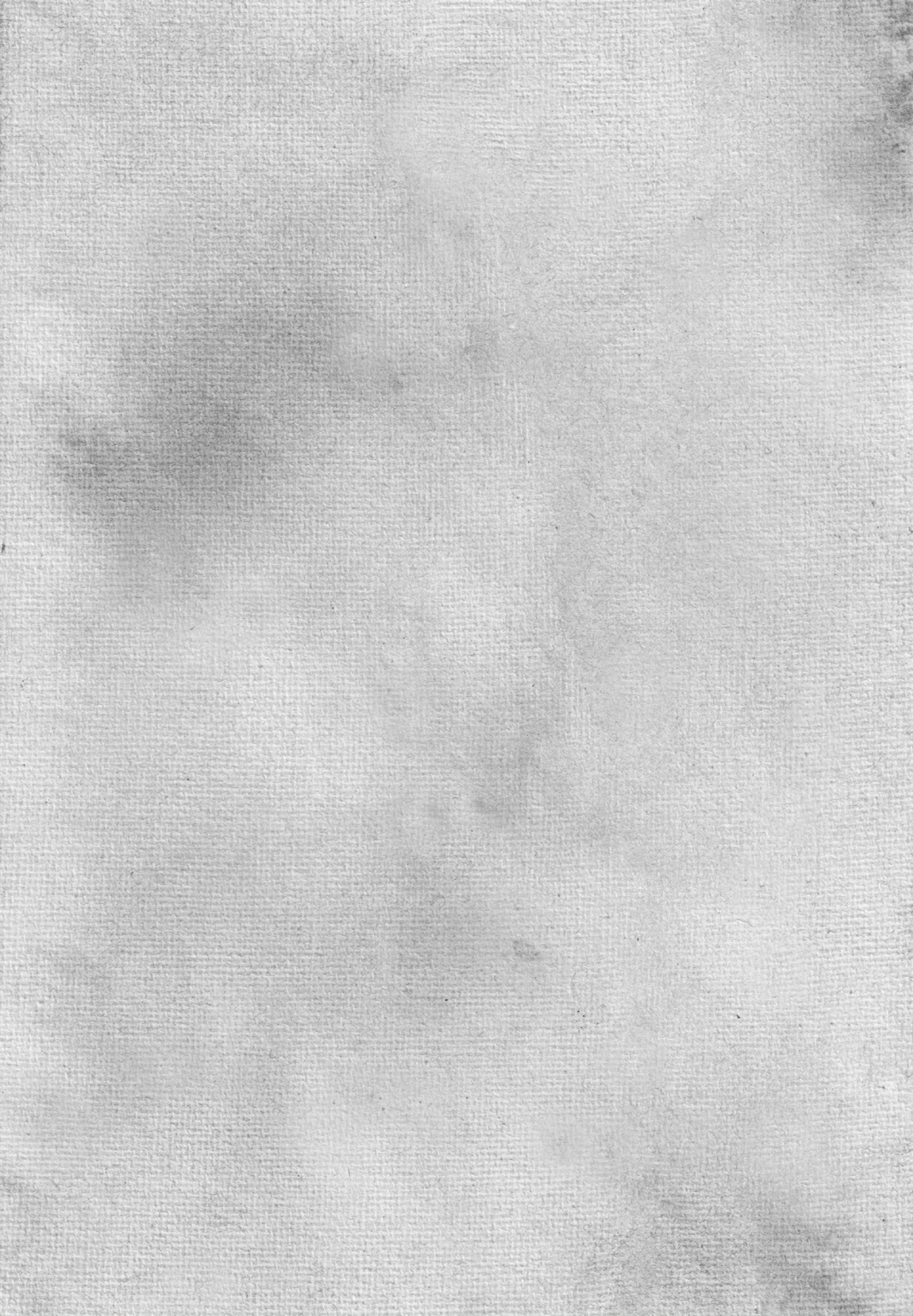
SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima (Org.). **Diálogos inclusivos**: pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: reflexões e debates sobre educação e a coletividade. Itapiranga: Schreiber, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil**: uma perspectiva histórica. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 06 maio 2025.

UNICEP. **Educação e tecnologia**: qual o impacto da tecnologia na educação moderna? 2024. Disponível em: <https://www.unicep.edu.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-e-tecnologia-qual-o-impacto-da-educacao-moderna>. Acesso em: 06 maio 2025.



EDUCAÇÃO FINANCEIRA E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lorena Toledo¹

Milena Kellen Pereira²

Juan Rodrigues Rafael da Silva³

Lillian Ponchio e Silva Marchi⁴

Carlos Eduardo da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

A formação escolar no século XXI demanda novos olhares sobre o currículo e os processos de ensino-aprendizagem. A sociedade contemporânea, caracterizada por avanços tecnológicos acelerados e por complexas relações de consumo, requer que os indivíduos desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à tomada de decisão e à gestão consciente de recursos. Nesse cenário, a educação financeira configura-se como ferramenta indispensável para a formação cidadã e para o exercício da autonomia crítica.

Paralelamente a essa necessidade, destaca-se a presença de estudantes com altas habilidades/superdotação AH/SD, público que requer práticas pedagógicas diferenciadas e enriquecimento curricular compatível com seu potencial. A educação financeira, nesse contexto, revela-se um campo fértil para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e criativas, ampliando oportunidades de aprendizagem significativa para aqueles que demonstram habilidades nessa área do conhecimento.

Em 2021, foi instituído um programa nacional voltado à educação financeira nas escolas, fruto da parceria entre o Ministério da Educação, a

1 Discente do curso de Direito do Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

2 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

3 Discente do curso de Direito da UniBarretos.

4 Doutora, Coordenadora do Curso de Direito da UniBarretos, Advogada.

5 Pós-Doutor, Pedagogo, Advogado, Docente e Coordenador de Pesquisa da UniBarretos.

Comissão de Valores Mobiliários e o Sebrae. A iniciativa tem como meta a capacitação de aproximadamente 500 mil professores, no prazo de três anos, com o intuito de alcançar cerca de 25 milhões de estudantes da educação básica. Para isso, prevê-se a oferta de cursos gratuitos e online, acessíveis a docentes de todas as disciplinas, além de suporte técnico e orientação pedagógica em temas como poupança, consumo consciente, investimentos, sustentabilidade, empreendedorismo e prevenção a fraudes financeiras.

O projeto, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adota a perspectiva da transversalidade, possibilitando que a educação financeira seja integrada a diferentes componentes curriculares, de modo que cada professor trabalhe o tema em consonância com sua área de atuação. A proposta também busca proporcionar aos alunos uma formação diversificada, que permita refletir sobre a importância das escolhas financeiras no cotidiano.

Nesse contexto, foi criada a Rede de Excelência em Educação Financeira, destinada a apoiar a implementação da política em escala nacional. Essa rede promove atividades formativas presenciais em todos os estados, estimula a adaptação dos conteúdos às realidades locais e favorece a troca de experiências entre docentes, gestores e instituições. Secretarias de educação e demais entidades interessadas podem integrar-se à iniciativa mediante articulação com a CVM e o Ministério da Educação, reforçando a consolidação dessa política pública em todo o território brasileiro.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo discutir a relevância da inserção da educação financeira no ambiente escolar, articulando-a ao direito educacional e aos estímulos pedagógicos voltados aos estudantes superdotados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece em seu artigo 1º que a educação compreende processos formativos que ocorrem em diferentes espaços sociais. Isso abre margem para a incorporação da educação financeira como parte da formação integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao definir competências gerais relacionadas à responsabilidade, autonomia e cidadania, que se alinham à noção de consumo consciente e planejamento financeiro. A Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio, também possibilita a inclusão de componentes como a educação financeira nos itinerários formativos.

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), têm sido promovidas diversas iniciativas com o objetivo de fortalecer a educação financeira e inseri-la nos sistemas de ensino de todo o país, alinhada à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). As orientações direcionadas às redes e escolas envolvem macrotemas transversais, como economia, cidadania e civismo, a partir da introdução de conceitos básicos de finanças.

Também se prevê a inclusão de assuntos relacionados às transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico, ao mundo do trabalho, ao empreendedorismo e à compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas dinâmicas de produção, consumo e trabalho. Cabe, entretanto, aos sistemas de ensino, no exercício de sua autonomia constitucional, definir os temas, ações e práticas pedagógicas mais adequadas ao seu contexto e à realidade de seus estudantes.

Esses conteúdos são considerados fundamentais para o desenvolvimento da compreensão do sistema monetário nacional e internacional, contribuindo para uma inserção consciente na sociedade atual, permeada pelo uso de tecnologias digitais e pela constante relação com o dinheiro. Além disso, o MEC tem investido em estratégias de formação docente por meio de programas como Educação Financeira na Escola e Aprender Valor, realizados em parceria com o Banco Central, a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e o Sebrae.

Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, asseguram a esses estudantes atendimento diferenciado e estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular. Autores como Renzulli (2005) defendem que o potencial criativo e cognitivo desses estudantes deve ser estimulado por meio de desafios intelectuais e projetos inovadores.

No século XXI inaugura uma era em que o talento humano é considerado um dos maiores patrimônios das nações, sendo essencial que os jovens desenvolvam competências intelectuais como memória, pensamento lógico, capacidade de resolver problemas e tomada de decisões eficazes. A rapidez da circulação de informações, impulsionada pelos meios eletrônicos, trouxe a necessidade de inovação constante, do aperfeiçoamento de habilidades e da valorização da criatividade para enfrentar desafios e propor soluções adequadas às transformações sociais.

Nesse sentido, a integração entre família e escola é vista como fundamental para preparar os jovens diante de uma sociedade em permanente mudança. Lewis (1987) ressalta que o sucesso da aprendizagem está condicionado a três fatores principais: informação, motivação e segurança. Cabe aos educadores, portanto, atuar como fonte de conhecimento, estimular o desejo natural de aprender e oferecer ambientes seguros, nos quais as crianças possam desenvolver e aperfeiçoar suas capacidades, mantendo sempre uma postura de abertura intelectual.

Assim, ao relacionar educação financeira e altas habilidades, cria-se um campo de possibilidades pedagógicas que favorece tanto a formação crítica quanto o desenvolvimento de competências avançadas.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, sendo utilizado levantamento bibliográfico e documental. A investigação fundamenta-se na análise de legislações educacionais, documentos oficiais e referenciais teóricos que tratam da educação financeira e do atendimento educacional a estudantes com altas habilidades/superdotação.

A análise foi conduzida buscando compreender de que maneira a legislação e a literatura especializada oferecem suporte à inserção da educação financeira no currículo escolar. Essa abordagem permitiu evidenciar como tal inserção pode contribuir tanto para atender às demandas da sociedade contemporânea quanto para contemplar as especificidades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento pleno de estudantes superdotados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação permitiu identificar três eixos principais:

- a) Educação financeira como direito educacional, respaldada pela LDB (1996), BNCC (2017), a inserção da temática no currículo fortalece a cidadania e a autonomia do estudante.
- b) Altas habilidades/superdotação e enriquecimento curricular – a legislação educacional brasileira garante atendimento específico a esse público, permitindo o uso da educação financeira como instrumento de estimulação cognitiva e criativa.
- c) Potencialidades pedagógicas da educação financeira – práticas como projetos de empreendedorismo escolar, oficinas de matemática financeira, jogos de mercado e debates sobre consumo consciente constituem estratégias inovadoras que estimulam tanto estudantes em geral quanto superdotados em particular.

Os resultados demonstram que a integração entre educação financeira e atendimento às altas habilidades pode promover um ambiente escolar mais inclusivo, criativo e voltado à formação crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da educação financeira no ambiente escolar configura-se como uma necessidade premente diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Mais do que uma formação técnica voltada ao domínio de recursos financeiros, esse campo deve ser compreendido como espaço privilegiado de construção cidadã, crítica e ética, favorecendo a formação integral dos estudantes.

Para alunos com altas habilidades/superdotação, a educação financeira constitui oportunidade singular de ampliar horizontes, estimular a criatividade e desenvolver competências relacionadas ao pensamento estratégico, à liderança e ao empreendedorismo. Essa abordagem, ao dialogar com as especificidades desse público, contribui para potencializar talentos e assegurar o pleno desenvolvimento das suas capacidades.

Do ponto de vista do direito educacional, a inserção da educação financeira encontra respaldo em dispositivos legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garantem o direito à educação de qualidade e ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse sentido, cabe às políticas públicas e às instituições escolares não apenas reconhecerem a relevância da educação financeira, mas também viabilizarem sua efetiva implementação, garantindo recursos, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a escola pode consolidar-se como espaço de inovação, equidade e emancipação social, promovendo o direito à educação em sua dimensão mais ampla e assegurando que cada estudante alcance seu potencial máximo, importante ressaltar ainda que a inclusão da educação financeira irá auxiliar nas potencialidades não somente dos alunos com AHSD, mas sim para todos os estudantes.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conheça ações do MEC para promover a educação financeira. Brasília: **MEC**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/conheca-acoes-do-mec-para-promover-a-educacao-financeira>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Educação Financeira nas Escolas. **Portal do Investidor**. Disponível em: <https://www.gov.br/investidor/pt-br/educacional/criancas-e-jovens/programa-educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e estabelece a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

LEWIS, David. **Mentes abertas**. São Paulo: Summus, 1987.

MARTINS, L.; LAVOURA, T. O materialismo histórico-dialético e o conhecimento científico. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 64, p. 345-367, 2018.

RENZULLI, J. S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity**. In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. (org.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REALIDADE?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1371-e1371, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1371>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da *et al.* O Direito à Educação ao aluno com Deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma análise da Resolução SEDUC nº 21 de 21 junho de 2023. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p.8944-8944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8944>. Acesso em: 25 abr. 2025.

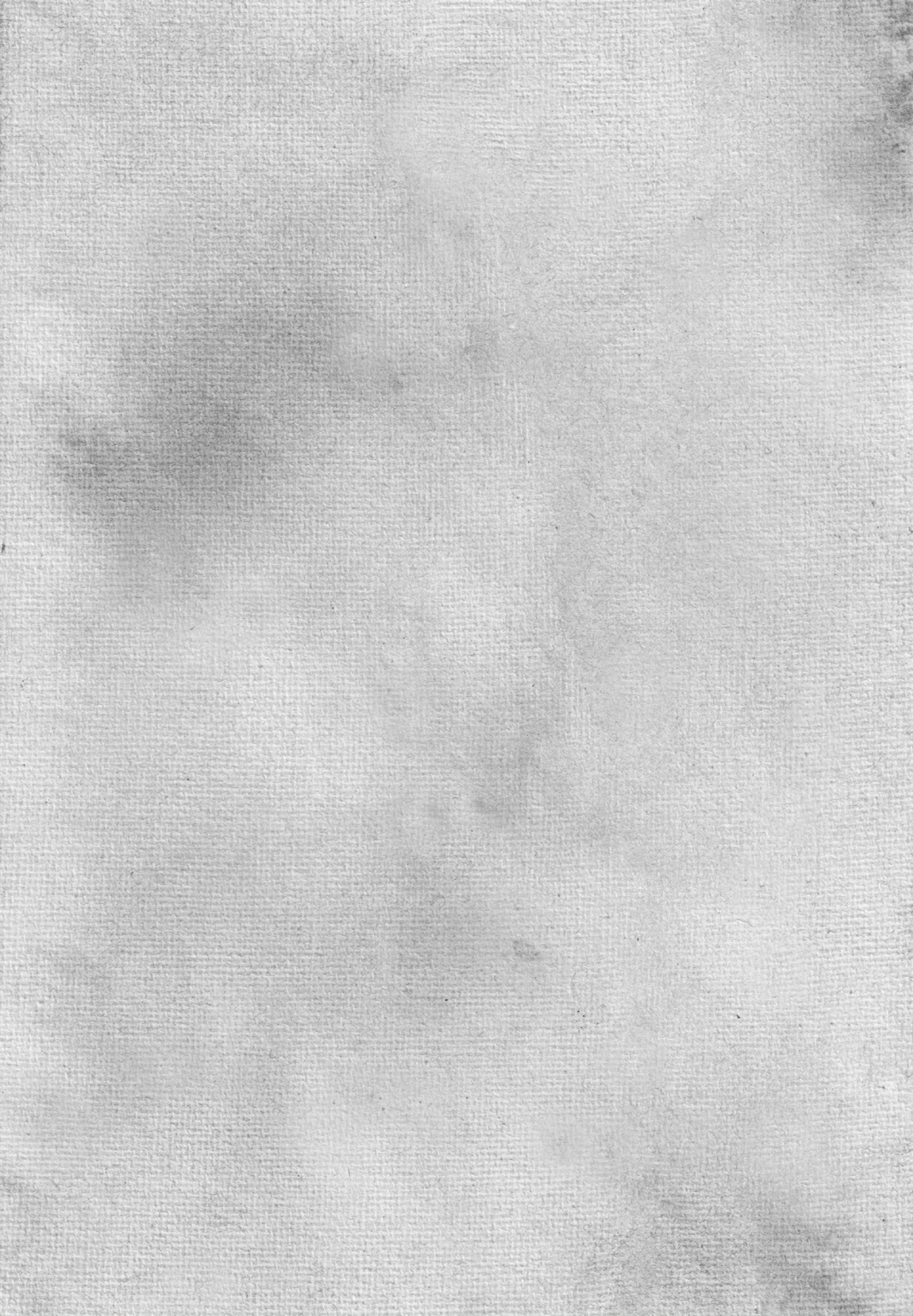
SILVA, Carlos Eduardo da. **O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista.**

2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52222b07-c5dc-432d-a155-41ece4603998>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo da; ALVES, Alessandra de Fátima. (Org.).

DIÁLOGOS INCLUSIVOS: Pesquisas, formação, políticas públicas e tecnologia: Reflexões e debates sobre Educação e a Coletividade. 1ed. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SILVA, Carlos Eduardo da; SILVA, Flavio Caetano da. O direito à educação na formação de professores: uma análise das produções acadêmicas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6481-e6481, 2024. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6481>. Acesso em: 25 abr. 2025.



SOBRE OS ORGANIZADORES



CARLOS EDUARDO DA SILVA



Pesquisador da Linha de Pesquisa em Direito Educacional, realizou Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestrado pela UFSCar, Advogado, Pedagogo, Psicopedagogo, Licenciado em Educação Especial, Servidor Público Municipal e Estadual nos cargos de Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Professor Universitário e Coordenador de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação no Centro Universitário Barretos (UniBarretos).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5397428366072963>

LARISSA HELOISA DA SILVA



Psicóloga com formação pela UniBarretos. Especialista em Psicologia Clínica Humanista, Fenomenológica e Existencial pela Universidade de Araraquara. Mestranda em Ciências da Saúde, com ênfase em Oncologia, pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital de Câncer de Barretos. Atualmente, atua como psicóloga autônoma, professora e coordenadora do curso de Psicologia na UniBarretos, desenvolvendo atividades relacionadas à prática clínica, ao ensino superior e à gestão acadêmica. Tem experiência na área da Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica e Saúde, especialmente em contextos relacionados ao cuidado integral e ao sofrimento humano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2357795381145134>

LILLIAN PONCHIO E SILVA MARCHI



Coordenadora e Docente do Curso de Direito do Unibarretos. Advogada (Escritório Adi & Marchi). Possui graduação em Direito (UNESP, 2007). Mestre em Direito: Linha de Pesquisa Bioética e Biodireito (UNESP, 2010). Doutora - Hospital de Câncer de Barretos - (Fundação PIO XII, 2020). Área de atuação: Bioética e Biodireito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0926959372751692>

RODRIGO RUIZ SANCHES



Pró-Reitor de Extensão e Pesquisa e professor de Ciências Humanas no Centro Universitário Barretos - UniBarretos. Formado em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Unesp/Araraquara. Fez Mestrado e Doutorado na Unesp/Araraquara e Pós-Doutorado na UFSCar. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento Político Brasileiro, Responsabilidade Socioambiental, Educação a Distância.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8029655915562511>

ÍNDICE REMESSIVO



A

- Adolescente 11, 23, 56, 57, 58, 66, 77, 85, 88, 129, 136, 140, 150, 153, 154, 157, 158, 160, 186, 197, 209, 213, 215, 218, 240, 281, 294, 299, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 324
- Adolescentes 13, 14, 15, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 136, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 198, 206, 251, 286, 287, 300, 305, 306, 307, 308, 309
- Alimentos 11, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269
- Alunos 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 44, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 71, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 139, 144, 148, 156, 158, 164, 167, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 213, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 236, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 271, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 286, 290, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 314, 320, 321, 323, 324
- Ansiedade 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 57, 60, 70, 73, 74, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 192, 245, 288, 289
- Aprendizado 9, 18, 21, 27, 42, 43, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 67, 69, 71, 74, 75, 78, 79, 82, 85, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 128, 144, 192, 205, 227, 234, 251, 269, 279, 315
- Aprendizagem 15, 31, 34, 35, 39, 47, 53, 55, 57, 62, 63, 64, 65, 70, 79, 83, 86, 94, 103, 105, 113, 117, 118, 120, 122, 124, 127, 130, 139, 140, 156, 158, 160, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 176, 178, 179, 181, 191, 192, 193, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 253, 277, 278, 279, 280, 289, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 319, 321
- Aula 19, 26, 41, 44, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 81, 82, 83, 86, 87, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 131, 178, 182, 184, 192, 206, 207, 208, 231, 232, 244, 248, 280

C

- Celular 35, 38, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123
- Cidadania 11, 31, 33, 40, 45, 46, 48, 55, 92, 93, 97, 117, 140, 154, 161, 165, 178, 211, 245, 248, 274, 286, 306, 307, 310, 314, 320, 321, 322
- Constituição 11, 23, 27, 34, 45, 46, 54, 55, 58, 59, 65, 77, 85, 87, 88, 93, 95, 96, 98, 109, 122, 125, 127, 129, 130, 131, 135, 140, 150, 153, 154, 157, 158, 160, 161, 163, 174, 185, 193, 196, 201, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 224, 240, 243, 244, 248, 256, 257, 273, 276, 281, 294, 296, 301, 302, 303, 305, 307, 309, 313, 315, 323

Criança 15, 24, 40, 55, 57, 58, 85, 126, 130, 140, 144, 145, 147, 148, 152, 154, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 190, 191, 193, 195, 201, 202, 205, 208, 221, 227, 228, 229, 236, 279, 297, 298, 302, 305, 308

Crianças 13, 14, 15, 25, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 83, 84, 85, 104, 113, 116, 126, 136, 145, 146, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 186, 191, 192, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 214, 222, 223, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244, 249, 250, 251, 252, 286, 298, 300, 305, 306, 307, 308, 309, 321

D

Deficiência 25, 26, 27, 58, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 146, 148, 154, 155, 158, 159, 162, 170, 172, 173, 176, 178, 180, 181, 193, 197, 202, 212, 213, 214, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 234, 241, 242, 243, 246, 249, 273, 274, 277, 282, 294, 296, 297, 299, 302

Desigualdades 9, 45, 48, 61, 92, 94, 97, 129, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 214, 215, 236, 285, 297, 308, 311

Diagnóstico 27, 28, 29, 70, 85, 89, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 158, 163, 171, 189, 201, 205, 207, 244, 248, 296, 297

Direito 3, 9, 11, 12, 25, 27, 30, 32, 34, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 85, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 171, 173, 174, 182, 185, 187, 188, 192, 193, 198, 201, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 228, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 253, 255, 256, 259, 260, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 312, 317, 320, 322, 323, 325

Direitos 9, 33, 34, 37, 38, 43, 45, 47, 55, 57, 58, 59, 85, 87, 92, 96, 98, 129, 136, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 169, 182, 197, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 242, 243, 246, 253, 255, 270, 275, 276, 277, 278, 280, 289, 290, 296, 297, 300, 302, 305, 306, 307, 308, 309

Diretrizes 17, 40, 43, 47, 53, 60, 66, 82, 87, 95, 97, 98, 116, 118, 119, 121, 122, 131, 153, 160, 174, 183, 186, 218, 236, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 269, 278, 281, 289, 303, 305, 307, 309, 320, 324

Discente 13, 25, 33, 51, 69, 81, 91, 101, 113, 125, 135, 143, 153, 163, 177, 189, 199, 211, 221, 229, 239, 251, 273, 285, 305, 311, 319

Diversidade 11, 12, 26, 27, 28, 30, 31, 40, 73, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 139, 140, 149, 156, 158, 159, 160, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 193, 196, 205, 208, 224, 227, 231, 232, 234, 236, 237, 241, 244, 246, 247, 276, 280, 281, 286, 287, 289, 290, 295, 296, 297, 301, 305

Docente 20, 21, 22, 24, 31, 56, 63, 64, 66, 96, 105, 121, 128, 148, 155, 156, 158, 161, 205, 206, 207, 208, 209, 232, 236, 237, 240, 245, 246, 276, 289, 293, 295, 297, 299, 300, 314, 315, 321, 323

E

ECA 56, 57, 58, 85, 87, 88, 129, 136, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 213, 240, 281, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310

Educação 3, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 76, 77, 78, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 149, 150, 151, 153, 154, 155,

- 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227, 228, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325
- Educacionais 9, 11, 18, 19, 34, 35, 39, 42, 45, 63, 71, 83, 86, 95, 96, 97, 117, 118, 119, 121, 126, 127, 128, 130, 136, 144, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 179, 180, 182, 183, 206, 211, 213, 215, 216, 217, 223, 224, 225, 226, 234, 235, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 305, 307, 308, 311, 322
- Emocional 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 43, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 104, 108, 114, 131, 135, 136, 143, 144, 145, 147, 166, 172, 173, 196, 206, 226, 229, 233, 236, 244
- Ensino 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 46, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 115, 116, 118, 120, 127, 128, 130, 132, 136, 154, 155, 156, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 193, 195, 204, 207, 212, 213, 216, 218, 223, 224, 228, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 263, 268, 273, 275, 276, 277, 278, 280, 282, 289, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 307, 311, 312, 313, 314, 319, 320, 321, 324, 327
- Equidade 11, 12, 27, 31, 94, 98, 127, 128, 129, 130, 155, 156, 158, 159, 165, 201, 215, 217, 224, 232, 243, 261, 277, 281, 300, 312, 315, 323
- Escolar 3, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 41, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 70, 74, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 97, 99, 102, 105, 106, 107, 113, 114, 115, 118, 119, 121, 126, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 148, 149, 150, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 196, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 217, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 268, 269, 270, 271, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 307, 308, 309, 311, 313, 314, 315, 319, 320, 322, 323
- Escolas 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 34, 35, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 96, 103, 105, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 144, 155, 156, 160, 161, 178, 183, 196, 211, 212, 213, 214, 216, 222, 224, 232, 242, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 269, 274, 276, 277, 278, 279, 282, 289, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 309, 310, 311, 314, 315, 316, 319, 321, 323
- Esquizofrenia 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152
- Estudantes 3, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 42, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 70, 71, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 94, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 127, 129, 130, 135, 136, 138, 139, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 167, 174, 176,

178, 179, 181, 183, 193, 196, 200, 201, 204, 207, 208, 213, 224, 225, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 268, 269, 274, 277, 280, 286, 288, 289, 290, 293, 295, 296, 298, 301, 302, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 319, 320, 321, 322, 323

Estudo 14, 23, 25, 26, 29, 34, 41, 42, 44, 46, 49, 54, 60, 63, 64, 74, 75, 76, 83, 91, 93, 94, 95, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 122, 124, 126, 127, 136, 138, 139, 146, 158, 159, 169, 172, 176, 183, 194, 195, 206, 207, 215, 217, 226, 231, 234, 246, 247, 252, 255, 256, 273, 278, 280, 282, 300, 302, 307, 310, 312

Estudos 9, 11, 17, 22, 28, 29, 32, 36, 39, 41, 42, 54, 60, 74, 75, 76, 83, 85, 86, 105, 107, 114, 117, 124, 129, 138, 139, 149, 165, 168, 169, 173, 174, 187, 195, 214, 215, 226, 229, 235, 244, 246, 255, 258, 269, 295, 296, 298, 313, 314

F

Formação 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 45, 50, 64, 66, 67, 88, 89, 92, 94, 96, 97, 99, 108, 114, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 131, 132, 133, 139, 149, 150, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 169, 170, 174, 178, 179, 181, 184, 185, 187, 188, 192, 198, 205, 207, 208, 210, 219, 224, 226, 227, 228, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 274, 276, 277, 278, 280, 283, 286, 289, 290, 293, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 304, 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 327

G

Gestores 3, 11, 19, 21, 30, 31, 32, 50, 64, 65, 67, 89, 98, 99, 123, 132, 162, 187, 198, 210, 214, 216, 219, 228, 238, 241, 243, 249, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 262, 268, 269, 283, 288, 304, 310, 317, 320, 325

H

Habilidades 16, 22, 36, 40, 91, 115, 116, 118, 120, 126, 127, 150, 166, 167, 168, 170, 177, 179, 191, 203, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 245, 298, 301, 305, 319, 321, 322, 323, 324

I

Identidade 15, 18, 21, 53, 57, 70, 72, 78, 94, 99, 104, 129, 165, 166, 177, 179, 184, 275, 276, 278, 279, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 310

Inclusão 3, 11, 12, 17, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 40, 53, 59, 88, 92, 93, 95, 97, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 149, 156, 157, 158, 162, 171, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 196, 200, 205, 206, 207, 208, 209, 214, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 234, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 253, 260, 273, 275, 276, 278, 279, 280, 282, 286, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 306, 309, 314, 315, 320, 321, 323

Inclusiva 3, 9, 11, 12, 27, 28, 29, 30, 32, 53, 65, 94, 97, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 144, 149, 150, 154, 159, 162, 179, 181, 184, 186, 196, 200, 203, 207, 209, 219, 223, 225, 227, 232, 234, 237, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 274, 277, 278, 280, 282, 283, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 307, 309, 310, 316

Infantil 59, 113, 136, 138, 144, 145, 147, 149, 151, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 185, 187, 197, 231, 249

Interação 18, 27, 55, 57, 60, 63, 69, 70, 72, 73, 87, 106, 113, 115, 120, 128, 130, 136, 144, 182, 184, 199, 204, 207, 222, 231, 232, 233, 235, 239, 241, 295, 296, 297, 298

J

Jovens 13, 14, 22, 33, 39, 40, 41, 51, 53, 54, 57, 60, 62, 63, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 89, 104, 107, 108, 111, 150, 287, 288, 289, 291, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 321, 323

L

LDB 39, 56, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 119, 130, 135, 160, 186, 242, 243, 276, 278, 296, 299, 300, 303, 307, 312, 315, 316, 320, 322, 324
Legislação 11, 29, 39, 51, 53, 59, 60, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 113, 115, 119, 120, 140, 150, 173, 180, 182, 193, 239, 240, 243, 253, 257, 260, 262, 277, 278, 280, 293, 299, 305, 307, 308, 312, 322
Libras 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 248, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282
Literatura 14, 15, 17, 18, 21, 47, 75, 76, 77, 83, 86, 106, 107, 108, 110, 138, 139, 158, 197, 226, 296, 307, 312, 314, 322

M

MEC 17, 31, 59, 60, 66, 82, 89, 107, 114, 116, 117, 122, 132, 180, 186, 187, 218, 227, 237, 243, 248, 270, 294, 295, 303, 313, 314, 316, 320, 321, 323, 324
Mental 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 38, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 65, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 103, 106, 107, 108, 114, 136, 139, 140, 143, 150, 189, 192, 193, 194, 223, 224, 247, 273, 290, 291, 302, 306

O

Oportunidades 9, 29, 33, 35, 36, 41, 42, 43, 45, 101, 116, 118, 119, 121, 127, 148, 183, 208, 225, 231, 280, 288, 308, 311, 313, 315, 319

P

Pedagógicas 11, 13, 14, 16, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 53, 60, 94, 99, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 130, 131, 135, 136, 139, 148, 150, 156, 158, 160, 161, 168, 179, 182, 183, 184, 185, 196, 200, 201, 202, 205, 206, 208, 209, 225, 226, 227, 230, 232, 234, 235, 239, 241, 246, 247, 277, 278, 279, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 311, 313, 315, 316, 319, 321, 322, 323
Pedagógico 27, 28, 29, 44, 59, 61, 63, 64, 86, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 128, 145, 175, 179, 181, 200, 208, 231, 232, 233, 244, 298, 302
Políticas públicas 11, 12, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 30, 32, 37, 38, 40, 45, 46, 50, 62, 94, 95, 96, 97, 99, 108, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 139, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 172, 178, 179, 181, 184, 185, 187, 194, 195, 196, 198, 205, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 227, 228, 238, 240, 243, 244, 246, 250, 252, 255, 281, 283, 288, 293, 299, 300, 304, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 316, 317, 323, 325
Professores 9, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 50, 52, 53, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 70, 83, 86, 89, 94, 95, 96, 97, 99, 105, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 145, 148, 149, 155, 156, 162, 185, 186, 187, 188, 193, 196, 198, 206, 207, 208, 210, 219, 224, 226, 227, 228, 232, 234, 236, 238, 244, 245, 249, 262, 276, 277, 278, 282, 283, 293, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 310, 314, 317, 320, 325
Psicologia 3, 9, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 36, 62, 69, 77, 78, 79, 101, 111, 135, 143, 150, 163, 175, 177, 189, 199, 209, 221, 229, 285, 327

S

- Saúde 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 33, 36, 37, 38, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 62, 65, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 103, 106, 107, 108, 113, 119, 136, 139, 140, 148, 150, 156, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 193, 194, 195, 196, 197, 212, 251, 253, 255, 262, 267, 268, 285, 290, 305, 306
- Social 3, 9, 11, 12, 15, 18, 23, 24, 26, 27, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 51, 53, 57, 58, 60, 61, 63, 67, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 113, 115, 116, 119, 120, 124, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 178, 179, 185, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 201, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 232, 233, 237, 239, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 252, 254, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 273, 276, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 296, 297, 299, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 323
- Sociedade 3, 9, 12, 23, 28, 32, 36, 43, 44, 55, 56, 57, 63, 69, 71, 76, 77, 85, 87, 91, 92, 93, 97, 98, 102, 114, 116, 118, 120, 125, 128, 129, 131, 132, 144, 149, 150, 154, 159, 160, 167, 169, 170, 172, 177, 179, 180, 181, 185, 187, 193, 196, 197, 205, 215, 216, 222, 225, 241, 247, 249, 263, 273, 274, 280, 287, 290, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 319, 321, 322, 323
- Superdotação 127, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 299, 319, 321, 322, 323, 324
- Surdos 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

T

- TDAH 15, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210
- TEA 7, 25, 129, 138, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303
- Tecnologia 32, 50, 54, 57, 58, 60, 64, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 99, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 132, 162, 170, 187, 198, 210, 219, 228, 238, 250, 283, 304, 310, 311, 317, 325
- Transtornos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 61, 74, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 115, 127, 135, 137, 147, 222, 223, 225, 241, 248, 293, 302, 303

V

- Vida 14, 15, 30, 34, 38, 39, 42, 53, 55, 61, 63, 69, 71, 74, 75, 84, 85, 95, 101, 102, 105, 106, 107, 116, 118, 137, 143, 145, 147, 148, 150, 161, 163, 165, 166, 169, 171, 173, 179, 182, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 201, 207, 221, 222, 227, 231, 273, 285, 287, 296, 311, 312, 313, 314, 315

