



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO-PPGCR**

ANETE MAGALHÃES DE OLIVEIRA BORGES

JUVENTUDE NEURODIVERGENTE COM TDAH: sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Feira de Santana

Feira de Santana

2026

ANETE MAGALHÃES DE OLIVEIRA BORGES

JUVENTUDE NEURODIVERGENTE COM TDAH: sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Feira de Santana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco e Faculdade Católica de Feira de Santana, em nível de mestrado interinstitucional, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências da Religião.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos.

Feira de Santana

2026

Sistema de Biblioteca UNICAP

B732j

Borges, Anete Magalhães de Oliveira.

Juventude neurodivergente com TDAH: sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/ formação de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Feira de Santana / Anete Magalhães de Oliveira Borges, 2026.

114 f.: il.

Orientador(a): Zuleica Dantas Pereira Campos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Mestrado em Ciências da Religião, 2026.

1. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade.
2. Religiosidade. 3. Juventude. 4. Educação.
5. Educação inclusiva. 6. Espiritualidade. I. Título.

CDU 25

Luciana Vidal - CRB 4/1338

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANETE MAGALHÃES DE OLIVEIRA BORGES

JUVENTUDE NEURODIVERGENTE COM TDAH: sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Feira de Santana

Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião - PPGCR e Faculdade Católica de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra

Feira de Santana, 26 de fevereiro de 2026

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ZULEICA DANTAS PEREIRA CAMPOS
Data: 04/03/2026 16:47:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora/Presidente da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos

Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco -
(UFPE, 2001).

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Examinador 1 (membro externo)

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire



Documento assinado digitalmente
ELETA DE CARVALHO FREIRE
Data: 04/03/2026 19:35:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco -
(UFPE, 2010)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Documento assinado digitalmente
SILVERIO LEAL PESSOA
Data: 05/03/2026 08:07:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinador 2 (membro interno)

Prof. Dr. Silvério Leal Pessoa

Doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de
Pernambuco (UNICAP, 2015)

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Dedico esta conquista ao Arquiteto Universal - Deus, sem a Fé nada seria possível. aos meus pais Nicanor Almeida de Oliveira e Maria Magalhães de Oliveira (*in memoriam*) que sempre estiveram em busca da formação educacional para seus filhos. Ao meu companheiro Alcebíades Borges de Oliveira (*in memoriam*), sempre presente nas minhas conquistas, e aos meus filhos, Michel Magalhães, Anderson Magalhães e Márcio Magalhães que me deram força e apoio para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

“Amar é a minha missão e servir aos pobres é o meu dever.” — Irmã Dulce.

Que essa frase, simples e profunda, ecoe como expressão de gratidão e cuidado a todos que, de alguma forma, caminharam comigo ao longo desta jornada.

A realização deste mestrado foi possível graças ao apoio, à presença e à inspiração de pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao meu esposo (*in memoriam*), cuja ausência se faz presença constante, registro meu agradecimento pelo amor, pelo incentivo silencioso e pela força que segue sustentando meus passos. Sua memória constituiu fonte de coragem nos momentos mais desafiadores deste percurso.

Aos meus filhos, netos e netas, expresso minha profunda gratidão pela compreensão, pelo carinho e pela paciência diante das ausências e renúncias exigidas pela vida acadêmica. O amor de vocês foi abrigo e motivação permanente.

À minha irmã Rita Magalhães, agradeço de forma especial pelo apoio generoso, leitura atenta e colaboração na revisão do texto, contribuindo de maneira sensível e cuidadosa para a construção desta dissertação.

À psicóloga Valéria Dantas, agradeço pelo incentivo constante, escuta qualificada e apoio emocional ao longo desse processo, fundamentais para minha sustentação pessoal e acadêmica durante a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Zuleica Dantas, minha orientadora, registro meu agradecimento pelo acompanhamento ao longo desta jornada de formação acadêmica.

Aos meus alunos neurodivergentes, dirijo um agradecimento especial e afetuoso. Foram eles que deram sentido a esta pesquisa, provocando inquietações, aprendizagens e deslocamentos de olhar. Suas histórias de vida, desafios e potências ensinaram-me que aprender é um processo plural, profundamente humano e atravessado por significados que ultrapassam os limites da escola.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, registro minha sincera gratidão.

Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele, ou de sua origem, ou de sua religião. As pessoas precisam aprender a odiar, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor vem mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto (Mandela, 2014, p. 221).

BORGES, Anete Magalhães de Oliveira. **JUVENTUDE NEURODIVERGENTE COM TDAH:** sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Feira de Santana. (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Católica de Pernambuco e Faculdade Católica de Feira de Santana. Orientadora: Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos.

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado na área das Ciências da Religião que investiga a intersecção entre neurodiversidade e experiência religiosa. Nesse cenário de escassez investigativa, emergem questões fundamentais, uma vez que a baixa incidência de estudos específicos sobre religiosidade e neurodivergência impõe a necessidade de problematizar: a) O desenvolvimento neurológico atípico dos jovens com TDAH impacta a capacidade de vivenciar e atribuir significados à religiosidade? b) Os valores familiares influenciam a experiência religiosa desses jovens? c) Como os sentidos e significados da religiosidade se traduzem em práticas que fortalecem (ou fragilizam) a relação desses jovens com TDAH com o “mundo da vida”, isto é, com a vida cotidiana, familiar e escolar? O objetivo geral desta pesquisa consiste em conhecer e compreender os sentidos e significados da religiosidade de jovens com neurodivergência - TDAH, e suas relações com o cotidiano do “mundo da vida”. Para tanto, a investigação contempla os seguintes objetivos específicos: analisar se o desenvolvimento neurológico atípico aparta o jovem com TDAH da dimensão espiritual; identificar a influência dos valores familiares em sua experiência religiosa; e mostrar, a partir de suas narrativas, como esses sentidos fortalecem ou fragilizam sua relação com o “mundo da vida”. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de cunho biográfico, utilizando as narrativas de vida de Bertaux e a teoria da biografização de Delory-Momberger. Os dispositivos de coleta incluíram questionários, diário de campo e grupo de discussão com entrevistas narrativas. O *locus* da pesquisa foi uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica Portal do Sertão no município de Feira de Santana-Bahia, tendo como sujeitos nove jovens diagnosticados com TDAH. Os achados revelam que a religiosidade atua como um sistema simbólico de suporte emocional e enfrentamento do luto, embora sofra fragilizações diante da intolerância institucional e do julgamento social que patologiza o sofrimento psíquico como “falta de fé”. O estudo demonstra relevância para as Ciências da Religião ao desvelar uma “religiosidade vivida” atípica, oferecendo contribuições para a Educação e Sociologia ao propor uma inclusão que considere a integralidade subjetiva do estudante, e para a Psicologia da Juventude ao validar o papel das mediações afetivas e espirituais no desenvolvimento.

Palavras-chave: Neurodivergência - TDAH. Religiosidade. Narrativas de Vida. Educação.

BORGES, Anete Magalhães de Oliveira. **Neurodivergent youth: senses and meanings of religiosity in life/formation narratives.** (Master's in Religious Sciences) Catholic University of Pernambuco and Catholic Faculty of Feira de Santana. Advisor: Prof. Dr. Zuleica Dantas Pereira Campos.

ABSTRACT

This text is the result of master's level research in the field of Religious Studies, investigating the intersection between neurodiversity and religious experience. In this scenario of investigative scarcity, fundamental questions emerge, as the low incidence of specific studies on religiosity and neurodivergence necessitates the following problematization: a) Does the atypical neurological development of youth with ADHD impact their capacity to experience and assign meanings to religiosity? b) Do family values influence the religious experience of these young people? c) How do the senses and meanings of religiosity translate into practices that strengthen (or weaken) the relationship of these youth with ADHD with the "lifeworld" (Lebenswelt), i.e., with daily, family, and school life? The general objective of this research is to know and understand the senses and meanings of religiosity among neurodivergent youth with ADHD and their relationships with the everyday "lifeworld." To this end, the investigation encompasses the following specific objectives: to analyze whether atypical neurological development separates youth with ADHD from the spiritual dimension; to identify the influence of family values on their religious experience; and to show, through their narratives, how these meanings strengthen or weaken their relationship with the "lifeworld." Methodologically, the research is grounded in a qualitative biographical approach, utilizing Bertaux's life narratives and Delory-Momberger's theory of biographization. Data collection instruments included questionnaires, field diaries, and discussion groups with narrative interviews. The research locus was a Vocational and Technological Education Institution (Portal do Sertão) in the city of Feira de Santana, Bahia, involving nine subjects diagnosed with ADHD. The findings reveal that religiosity acts as a symbolic system for emotional support and grief coping, although it suffers fragility in the face of institutional intolerance and social judgment that pathologizes psychological suffering as a "lack of faith." The study demonstrates relevance to Religious Studies by unveiling an atypical "lived religiosity," offering contributions to Education and Sociology by proposing an inclusion that considers the student's subjective integrity, and to Youth Psychology by validating the role of affective and spiritual mediations in development.

Keywords: Neurodivergence - ADHD. Religiosity. Life Narratives. Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fachada da Unidade Escolar- Foto aérea.....	24
Figura 2 -	Pirâmide Etária - População residente no Brasil (%) – (segundo sexo e grupos de idade em 2010 e 2022	40
Figura 3 -	Distribuição da população jovem no território brasileiro – 1992-2015..	43
Figura 4 -	Distribuição da população por grupos de religião.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados cadastrais da Unidade Escolar	24
Quadro 2 -	Síntese da oferta de cursos, turmas e turnos da unidade Escolar	25
Quadro 3 -	Distribuição das turmas por turno na unidade escolar	25
Quadro 4 -	Pseudônimos dos colaboradores	31
Quadro 5 -	Síntese do perfil socioeconômico e religiosidade	33
Quadro 6 -	Definições de juventude	36
Quadro 7-	Critérios Diagnósticos do TDAH segundo o DSM-5	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
C 1 a 9	Colaboradores/Jovens com neurodivergência
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional Portal do Sertão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EEPEI	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
EN	Entrevista Narrativa
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
FCFS	Faculdade Católica de Feira de Santana
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O PERCURSO INVESTIGATIVO: CONTEXTO, CAMINHOS E SUJEITOS	21
2.1	Características do <i>locus</i> da pesquisa	24
2.2	Caracterização da escola	24
2.3	Estrutura organizacional da escola	25
2.4	Perfil dos estudantes da escola	26
2.5	Perfil da comunidade do entorno	26
2.6	Conselho escolar	27
2.7	Perfil dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa	27
2.8	Dispositivos de coletas de informações	28
2.9	Pseudônimos: a ética para preservar as identidades	30
2.9.1	Questionário socioeconômico	34
3	JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS	36
3.1	Geografias das juventudes: dados estatísticos das (dis)paridades	39
4	NEURODESENVOLVIMENTO HUMANO: NEURODIVERSIDADE E NEURODIVERGÊNCIA	48
4.1	Neurodiversidade e neurodivergência: um universo de diferenças	48
4.2	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como neurodivergência	50
5	NARRATIVAS NEURODIVERGENTES: RELIGIOSIDADE NA EXPERIÊNCIA DE JOVENS COM TDAH	55
5.1	Desenvolvimento neurológico atípico e a dimensão espiritual: exclusão ou pertencimento?	57
5.1.1	Distanciamento da fé ou da crença em um Ser Superior	58
5.1.2	Espiritualidade sem adesão religiosa institucional	61
5.2	Entre a herança e a escolha: valores familiares e construção singular da religiosidade	65
5.3	Religiosidade do jovem com TDAH e a relação com o “mundo da vida” no/do espaço escolar	69
5.3.1	O “mundo da vida” da juventude com TDAH no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica do CETEP	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	92
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA E RELIGIOSIDADE	100
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PÓS-QUESTIONÁRIO).....	104
ANEXO A - TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PORTAL DO SERTÃO	105
ANEXO B - MAPA DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA	106
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	107

1 INTRODUÇÃO

[...] na vida e no trabalho o mais interessante é converter-se em algo que não se era no princípio.

Se soubesse, ao começar um livro, o que se ia dizer no final, acredita você que haveria valor em descrevê-lo? O que é a verdade acerca da escrita da relação amorosa também é verdade para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar (Foucault, 2000, p. 142).

O tempo presente exige constantes reflexões sobre os diversos aspectos da existência humana. Como em um caleidoscópio que gera infinitos padrões de pensamento, precisamos compreender de que maneira cada ângulo de luz redefine e dá sentido aos objetos que observamos.

Por isso, a epígrafe retirada da obra de Foucault (2000), que abre a escrita introdutória desta pesquisa, nos possibilita pensarmos na incerteza como elemento motivador para uma condição de liberdade ou aprisionamento, ao mesmo tempo, nos traz a vida como um contínuo de transformação que permite a abertura para o futuro e para o desconhecido.

Neste sentido, nos aproximamos da perceptiva de pensarmos sobre as liberdades pessoais e coletivas. A complexidade dessas questões é evidenciada quando Bauman (2007) nos convida a pensar:

Se os direitos políticos podem ser usados para enraizar e solidificar as liberdades pessoais assentadas no poder econômico, dificilmente garantirão liberdades pessoais aos despossuídos, que não têm direito aos recursos sem os quais a liberdade pessoal não pode ser obtida nem, na prática, desfrutada (Bauman, 2007, p. 35).

A análise apresentada por Bauman (2007) possibilita pensar que as condições de acesso, ou de negação, à liberdade atravessam também as experiências mais íntimas das histórias de vida, fazendo da trajetória pessoal um espaço de produção de sentido e reflexão. É nesse movimento de leitura da própria experiência, como processo de “autobioformação”¹, na lida da vida pessoal que perdi a voz por dois longos anos, experiência que marcou minha existência corpórea pela ausência de

¹ Este é um conceito que tem sua principal base teórica no campo da pesquisa biográfica. A autobioformação reconhece o sujeito como protagonista do próprio processo formativo, em diálogo constante com o outro, com as instituições e com a cultura. É um processo reflexivo, no qual a experiência é reinterpretada à luz do tempo, do contexto social e das relações estabelecidas. Assim, o sujeito se forma ao refletir criticamente sobre a própria trajetória de vida (Pineau, 2005; Delory-Mombeger, 2008; Nóvoa, 1992).

comunicação vocal, evidenciando limites concretos ao exercício da liberdade pessoal: dimensão familiar e profissional. Tal experiência, vivida em um processo singular, estranho e assustador, inscreve-se como elemento formador do olhar investigativo.

O processo singular foi um aspecto que, por razões pessoais e profissionais, me conduziu ao exercício da docência em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), especialmente porque, na sala regular, minha voz, ou a ausência dela, acabou se configurando como um impedimento profissional para a atuação docente nesse espaço. Era frequente que estudantes e colegas de trabalho dirigissem olhares de diferentes naturezas, que oscilavam entre manifestações de “coitadinha” e “piedade” até enunciados explícitos, como “ela é incapaz de lecionar”, revelando preconceitos tanto velados quanto explícitos.

Esse percurso se articula ao meu ofício de professora, primeiro em processos das chamadas classes regulares e, depois, no apoio pedagógico a estudantes público-alvo da Educação Especial, em uma SRM, de um Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) Portal do Sertão, na cidade de Feira de Santana – Bahia, configurando o solo existencial e profissional a partir do qual emerge a escolha do tema desta pesquisa.

No cotidiano dessa docência, minha percepção veio/vem se sinalizando para o preconceito (Crochík, 2011) como um dos componentes presentes nas diversas relações travadas com/para essa juventude. Algumas vezes, a condição da diferença na deficiência, física, intelectual, sensorial, do neurodesenvolvimento atípico, entre outras, fica em relevo como se fosse o único conjunto dimensional “permitido” para a presença da juventude neurodivergente no mundo. Diante disso, é necessário pensar sobre as questões que balizam as diversas dimensões dessa juventude com TDAH, a partir de suas narrativas. Não se trata do que pensamos sobre ela, mas do que ela, a juventude com TDAH, narra acerca das experiências vividas nos movimentos da/na vida, especialmente na dimensão espiritual, mais precisamente no que se refere à religiosidade.

A religiosidade é um dos elementos centrais da constituição da subjetividade e da vida cotidiana de muitos sujeitos, funcionando como mediadora de valores, significados e relações sociais. No entanto, pouco se sabe sobre como jovens com neurodesenvolvimento atípico experienciam essa dimensão em suas trajetórias familiares e escolares?

Nesta pesquisa, foi feito um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024), a partir dos descritores “neurodivergência”, “TDAH” e “religiosidade”, não identificamos estudos que articulem diretamente essas categorias, indicando uma lacuna investigativa no campo.

Tal ausência reforça a relevância da presente pesquisa, ao propor uma aproximação entre neurodivergência - TDAH e religiosidade, ainda pouco explorada na produção acadêmica brasileira. Nesse cenário de escassez investigativa emergem questões fundamentais, uma vez que a baixa incidência de estudos específicos sobre religiosidade e neurodivergência impõe a necessidade de problematizar: : a) O desenvolvimento neurológico atípico dos jovens com TDAH impacta a capacidade de vivenciar e atribuir significados à religiosidade? b) Os valores familiares influenciam a experiência religiosa desses jovens? c) Como os sentidos e significados da religiosidade se traduzem em práticas que fortalecem (ou fragilizam) a relação desses jovens com TDAH com o “mundo da vida”, isto é, com a vida cotidiana, familiar e escolar?

Considerando que a religiosidade pode ser compreendida como um fenômeno cultural, na medida em que se constitui como um sistema simbólico socialmente produzido, por meio do qual os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências e à realidade vivida (Geertz, 1989; Berger, 1985). Nesse sentido, consideramos como hipótese que os jovens com neurodivergência - TDAH, não estão apartados da dimensão espiritual, mas atribuem sentidos e significados à religiosidade mediados, sobretudo, pelos valores familiares e experiências cotidianas na escola e na comunidade. Assim, a religiosidade pode atuar como fator de fortalecimento da relação com o “mundo da vida cotidiana”, “único mundo efetivo” (Husserl, 2012, p. 38), ainda que, em alguns casos, possa também gerar tensionamentos, dependendo da forma como é vivida e reconhecida no âmbito familiar e escolar.

As indagações e hipóteses apresentadas apontam para reflexões situadas em uma perspectiva ainda pouco visibilizada, ao problematizar os sentidos e significados da religiosidade para jovens considerados neurologicamente atípicos. Nesse sentido, foi elaborado o objetivo geral desta pesquisa: Conhecer e compreender os sentidos e significados da religiosidade de jovens com neurodivergência - TDAH, e suas relações com o cotidiano do “mundo da vida”. Além disso, esta investigação contempla objetivos específicos, a saber: 1) analisar se o desenvolvimento neurológico atípico

aparta o jovem com TDAH da dimensão espiritual; 2) Identificar a influência dos valores familiares em sua experiência religiosa; 3) Mostrar, a partir de suas narrativas, como esses sentidos fortalecem ou fragilizam sua relação com o “mundo da vida”.

Desse modo, esta pesquisa está direcionada à proposição de reflexões acerca das questões que balizam os sentidos e significados da religiosidade no cotidiano das relações familiar e escolar da juventude neurodivergente - TDAH, matriculada no CETEP Portal do Sertão, da rede estadual de educação, localizado em um distrito rural Feira de Santana – Bahia, e recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SRM.

No processo metodológico a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada na perspectiva proposta por Minayo (2015), por privilegiar a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em contextos sociais específicos. Adota-se a perspectiva da história de vida, conforme Delory-Momberger (2008, 2012 e 2016), compreendendo as narrativas de vida (Bertaux, 2010) como dispositivos metodológicos que possibilitam acessar trajetórias formativas em seus contextos familiares, educacionais/formação para o mundo do trabalho.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas coletivas, realizadas no âmbito de grupos de discussão com jovens, conforme a proposta metodológica de Weller (2011), e foi complementada pela análise documental das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como por dados institucionais do Centro de Educação Profissional no qual a pesquisa foi desenvolvida. Esse conjunto de procedimentos metodológicos possibilitou a articulação entre narrativas de vida, dispositivos coletivos de escuta e documentos institucionais, compondo um percurso de investigação coerente com os pressupostos da pesquisa qualitativa. A análise dos dados orienta-se pela análise compreensiva proposta por Bertaux (2010), que busca apreender a coerência interna das narrativas e os sentidos atribuídos às experiências vividas.

As discussões teóricas da pesquisa fundamentam-se, primeiramente, no campo da juventude, compreendida a partir de uma perspectiva plural, que reconhece a existência de múltiplas juventudes, constituídas em contextos históricos, sociais, culturais, religiosos e econômicos distintos. Nesse eixo, o diálogo com Dayrell (2003, 2007, 2014, 2016) possibilita compreender a juventude como categoria social relacional, marcada por trajetórias desiguais e por processos de construção identitária em

permanente tensão com as instituições educativas e o mundo do trabalho. Essa perspectiva é ampliada pelas contribuições de Pais (2003, 2020), que enfatiza os percursos juvenis, as transições e as experiências cotidianas, especialmente em contextos de incerteza e instabilidade. A esse debate somam-se dados estatísticos da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2021) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo Demográfico 2022), que oferecem subsídios empíricos para a compreensão das condições sociais, educacionais e econômicas que atravessam a vida dos jovens no contexto brasileiro.

No que se refere à neurodivergência e ao TDAH, a pesquisa dialoga com autores que contribuem para uma compreensão contemporânea e plural do tema. Brites (2021), Hallowell e Ratey (2024), Martins (2023), Maté (2025), Abreu (2022), Wu (2023), Bliacheris (2024) e Gendron (2024) oferecem aportes que permitem compreender o TDAH como uma condição que incide nas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e educacionais, influenciando diretamente sobre os percursos escolares, formativos e profissionais. Esses referenciais sustentam uma abordagem que considera a diversidade dos modos de aprender, de se relacionar e de produzir sentido no contexto educacional.

As reflexões sobre modernidade, contemporaneidade e processos de normalização constituem outro eixo teórico relevante da pesquisa. As contribuições de Bauman (1999, 2007) permitem compreender as transformações sociais, a fluidez das relações e as incertezas que caracterizam a modernidade tardia, contexto no qual se configuram as experiências juvenis e educacionais dos colaboradores da pesquisa. Para dialogar com essa perspectiva, buscamos em Foucault (2000) instrumentos analíticos para problematizar as relações entre saber, poder e normatividade, evidenciando como dispositivos institucionais produzem classificações, controles e regimes de verdade sobre os sujeitos. Ainda dialogamos com Canguilhem (2009), acerca das noções de normal e patológico, o que contribuiu para a compressão da historicidade e a variabilidade desses conceitos, possibilitando questionar leituras naturalizantes das diferenças humanas e sustentando uma análise crítica das categorias que atravessam os campos da saúde, da educação e da inclusão.

No campo da religiosidade, a pesquisa apoia-se principalmente nas contribuições de Berger (1997, 2009, 2012, 2017), que compreende a religião como um fenômeno social produtor de sentidos e significados em contextos marcados pela pluralização religiosa. As reflexões de Berkenbrock (2014), Bernardi (2016) e Ávila

(2007) ampliam essa compreensão ao situar a religiosidade como experiência vivida, culturalmente situada e atravessada por processos simbólicos e identitários. Completando a discussão Prandi (1996) e Coutinho (2014) oferecem subsídios para a compreensão da diversidade religiosa no contexto brasileiro e de suas interfaces com a vida social.

A pesquisa com narrativas de vida ainda nos oferece bases epistemológicas e metodológicas e são fundamentadas pelas contribuições de Delory-Momberger (2008, 2012, 2014), Bertaux (2010) e Ricoeur (2007). Esses autores sustentam a compreensão das narrativas de vida como dispositivos de produção de conhecimento, nos quais a experiência é narrada, interpretada e organizada temporalmente pelos sujeitos, permitindo acessar trajetórias, processos formativos e sentidos atribuídos às vivências pessoais, educacionais e sociais.

No campo da educação e da inclusão, a pesquisa dialoga com Paín (1985, 2017), Bock (2007), Freire (2008), Crochík (2011), Oliveira (2020) e Sassaki (2023), autores que fundamentam a compreensão da educação inclusiva como um processo legal, ético, político e pedagógico, orientado pelo reconhecimento da diversidade humana e pela superação de práticas excludentes. Esses referenciais sustentam a análise das experiências educacionais de jovens neurodivergentes em contextos formais de ensino, especialmente no âmbito da educação profissional.

A perspectiva teórica é ampliada pelas discussões sobre educação profissional e mercado de trabalho, a partir das contribuições de Frigotto (2001), Ribeiro (2003), e Lorenzet (2020), que permitem compreender a educação profissional como espaço de formação humana e inserção social, marcado por contradições e desafios decorrentes das transformações no mundo do trabalho.

Por fim, a pesquisa fundamenta-se na legislação educacional vigente, por meio da análise de documentos oficiais, tais como leis, decretos, portarias e notas técnicas, com destaque para os marcos normativos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente os documentos do Brasil (2008, 2009, 2014, 2015, 2025). Esses documentos constituem o marco legal que orienta as políticas públicas e as práticas institucionais analisadas ao longo da pesquisa.

O texto está organizado em seções articuladas entre si. A primeira seção apresenta o percurso investigativo, situando os caminhos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e o contexto institucional em que o estudo foi desenvolvido.

A segunda seção discute as juventudes contemporâneas a partir de diferentes campos do conhecimento, incluindo a Sociologia, as Ciências da Religião, a Psicologia e a Antropologia, incorporando dados do Censo Demográfico sobre as transformações da pirâmide etária brasileira, a distribuição geográfica da população jovem, o contexto religioso e a presença da neurodivergência como um marcador que atravessa o conceito de juventudes.

A terceira seção aborda a neurodiversidade e a neurodivergência, explicitando a distinção entre esses conceitos, e apresenta a discussão sobre o TDAH com base em estudos contemporâneos, no DSM-5, nos critérios diagnósticos e na necessidade de acompanhamento multidisciplinar, destacando os desafios enfrentados pelas famílias e pelas escolas, bem como as lacunas existentes para a efetivação da inclusão escolar, apesar dos avanços da legislação brasileira.

A seção seguinte, intitulada Narrativas (Neuro)Divergentes: religiosidade na experiência de jovens com TDAH, reúne as narrativas dos participantes acerca da religiosidade e da espiritualidade, abordando experiências de pertencimento e exclusão, distanciamento ou não adesão institucional, herança familiar e escolhas individuais, articuladas a dados estatísticos do Censo Demográfico de 2022 sobre o perfil do Brasil acerca da religião. Essa seção também situa as experiências dos jovens nos espaços religiosos, familiar, escolar e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do CETEP, evidenciando a necessidade de maior compreensão por parte da família, da escola, da sociedade e dos espaços religiosos.

Por fim, as considerações finais retomam as questões de pesquisa, apresentam os achados do estudo e sinalizam possibilidades para investigações futuras.

2 O PERCURSO INVESTIGATIVO: CAMINHOS, LUGAR E SUJEITOS COLABORADORES

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui.
Percorri milhas e milhas antes de dormir.
Eu nem cochilei.
Os mais belos montes escalei [...] (Cidade Negra, 1996).

Pesquisar envolve um percurso investigativo situado, constituído por caminhos, sujeitos e lugares que se articulam ao longo do processo de produção do conhecimento. A noção de caminho, quando transpostado para o campo da pesquisa acadêmica, ultrapassa a ideia de um percurso linear previamente delimitado. Tal como enunciado nos versos da epígrafe acima, “Você não sabe o quanto eu caminhei/pra chegar até aqui”, o processo investigativo se constitui a partir de deslocamentos sucessivos, atravessados por escolhas, interrupções, retomadas e aprendizados que não se esgotam na formalidade dos métodos, mas se inscreveram na experiência da pesquisadora enquanto sujeito implicado.

Ao afirmar “Percorri milhas e milhas antes de dormir/eu nem cochilei”, o trecho evidencia o caráter laborioso, contínuo e, muitas vezes, invisível do trabalho de pesquisa. O caminho metodológico não se restringe ao momento da escrita ou da coleta de dados/informações. Ele se construiu no tempo prolongado da escuta, da observação, da dúvida e da persistência, exigindo da pesquisadora disponibilidade ética, intelectual e sensível.

Do mesmo modo, ao mencionar “Os mais belos montes escalei”, a canção evoca os desafios e os deslocamentos simbólicos que atravessam o fazer científico. Escalar montes, nesse contexto, pode ser compreendido como enfrentar limites teóricos, institucionais, como por exemplo, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente desta pesquisa e subjetivos, bem como reconhecer que o percurso da pesquisa envolve lugares diversos: físicos, sociais, institucionais e narrativos, os quais produzem sentidos e afetam tanto o objeto investigado quanto quem investiga.

Assim, compreender o caminho implica reconhecer que os sujeitos da pesquisa, jovens com TDAH não estão apartados dos lugares que habitam, nem das trajetórias que os constituem. O percurso investigativo passa a ser entendido como

uma construção situada, na qual a pesquisadora se deslocou entre campos, referenciais e experiências, produzindo conhecimento a partir da relação viva entre sujeitos, caminhos e lugares. Nessa perspectiva, a pesquisa acadêmica deixa de ser apenas um trajeto técnico e passa a ser assumida como uma travessia formativa, na qual caminhar é, simultaneamente, investigar, narrar e transformar-se no processo de autoformação.

Nesse sentido, a investigação foi orientada pela abordagem qualitativa, um campo metodológico que comporta múltiplas dimensões e possibilidades de articulação, em consonância com a natureza do objeto investigado. Conforme Galeffi (2009), pensar a pesquisa qualitativa implica reconhecer sua complexidade e a necessidade de expressar suas diferentes dimensões de modo simples e inteligível, entendendo que rigor e flexibilidade constituem princípios indissociáveis desse percurso investigativo. Tal compreensão sustenta a escolha intencional pela abordagem qualitativa, uma vez que ela possibilita a aproximação com as experiências vividas pelos sujeitos, respeitando seus modos singulares de interpretar a realidade.

Nessa mesma direção, Minayo et al. (2007) assinalam que a pesquisa qualitativa se ocupa de fenômenos que não podem ou não devem ser quantificados, voltando-se ao universo dos sentidos e significados atribuídos às ações humanas, às crenças, aos valores, às motivações e às atitudes. Assim, ao acessar uma realidade vivida e partilhada, o pesquisador constrói compreensões sobre os fenômenos sociais a partir da interpretação que os próprios sujeitos fazem de suas experiências, o que se mostrou particularmente pertinente para a esta investigação, centrada na compreensão dos sentidos produzidos no contexto da religiosidade, formação educacional e social.

No sentido do caminho metodológico, opta-se por adentrar a “passagem central” da abordagem biográfica, compreendida como um desdobramento coerente da opção pela pesquisa qualitativa, uma vez que essa perspectiva permite acessar os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos em suas experiências vividas. Nessa configuração, os sujeitos colaboradores narram sobre si e sobre suas relações com o mundo, reconhecendo-se que somos sujeitos biográficos, portadores de uma biograficidade inscrita no “mundo da vida”. Assim, conforme destaca Delory-Momberger (2016):

A biograficidade é, assim, o código pessoal segundo o qual “lemos” e “falamos” as novas experiências, das quais nós nos “apropriamos” (aneignen). Todas as experiências não exibem a mesma biograficidade. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital experiencial ou biográfico, por elas reproduzem experiências anteriores e que podemos re-conhecê-las. Outras experiências exigem um trabalho de ajustamento, de interpretação, porque elas não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas nos permitem capturar [...] (Delory-Momberger, 2016, p. 140).

Em diálogo com Delory-Momberger (2016), encontra-se sustentação teórico-metodológica para compreender a pesquisa na perspectiva biográfica como centralidade do percurso investigativo, e, nesse contexto mais amplo, situar as narrativas de vida e de formação como uma extensão dessa “passagem central”. Nessa direção, a utilização das narrativas de vida dos sujeitos colaboradores possibilitou o acesso a dimensões da experiência que não seriam apreendidas por outros procedimentos, permitindo adentrar a dimensão espiritual e religiosa vivenciada cotidianamente pela juventude neurodivergente. Conforme propõe Bertaux (2010):

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la (p. 27).

No sentido apresentado por Bertaux (2010), a opção metodológica revela-se aderente tanto ao objeto da pesquisa quanto aos sujeitos colaboradores, uma vez que considera as trajetórias como construções sociais e biográficas. Por meio das narrativas, tornou-se possível conhecer e compreender os sentidos e significados atribuídos à religiosidade por jovens neurodivergentes, considerando suas experiências no contexto da vida familiar, escolar e cotidiana. Trata-se de jovens com neurodivergência – TDAH, matriculados em um CETEP, localizado em um distrito rural na cidade de Feira de Santana – Bahia, e atendidos na SRM, por terem o diagnóstico de desenvolvimento neurodivergente.

2.1 Características do *locus* da pesquisa

Figura 1- Fachada da Unidade Escolar -Foto aérea



Fonte: Acervo do CETEP Portal do Sertão

Quadro 1 – Dados Cadastrais da Unidade Escolar

CARACTERÍSTICAS DO LOCUS DA PESQUISA	
UNIDADE ESCOLAR	Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão
CADASTRO NO MEC/INEP	29097509
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO	1616/91
MODALIDADES DE ENSINO	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Subsequente

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2.2 Caracterização da Escola

A Escola Agrotécnica Dr. Francisco Martins da Silva, hoje denominada Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, iniciou as atividades através da portaria n. 1616 de 30/03/1991, oferecendo apenas o curso técnico em Agropecuária (Resolução CEE n. 158/94. Parecer n. 239/94 de 10/03/1995). A partir do ano letivo de 1994 passou a oferecer o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, portaria n. 398/96 D.O do Estado da Bahia, 25/01/96 e implantou o Ensino Médio (Formação Geral) em 1998.

Com a Resolução n. 127/1997, extinguiu-se o curso de Técnico em Agropecuária sob a égide da Lei n. 5692/1971. A partir do Decreto n. 5154 23/06/2004 e a Resolução n. CNE/CEB 04/2004, a escola implantou em parceria com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CETEB) o curso de Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente, concluído em 2006. Atualmente, a escola é um Centro de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com a Portaria n. 8.677/2009 publicado no D.O. do Estado da Bahia, 17/04/2009, funcionando com cursos técnicos de nível médio nas modalidades médio integrado e subsequente, com abrangência a 17 municípios que compõem o Território Portal do Sertão.

2.3 Estrutura Organizacional da Escola

O CETEP é uma unidade de Educação Profissional e Tecnológica cuja estrutura administrativa é composta por um diretor geral e dois vice-diretores. Fazem parte ainda, da estrutura organizacional desta unidade de ensino, três coordenadores pedagógicos, um secretário, 31 professores/professores, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, auxiliares de portaria e vigilantes.

Quadro 2 – Síntese da oferta de cursos, turmas e turnos da unidade escolar

MODALIDADE	CURSO TÉCNICO	ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS	TURNO PREDOMINANTE
Ensino Médio Integrado	Agropecuária	1º Ano: Turmas A e B 2º Ano: Turma A 3º Ano: Turma A	Matutino
Ensino Médio Integrado	Edificações	1º Ano: Turmas A e B 2º Ano: Turmas A e B 3º Ano: Turma A	Matutino
Ensino Médio Integrado	Informática	1º Ano: Turmas A e B 2º Ano: Turmas A e B 3º Ano: Turmas A e B	Matutino
Técnico Subsequente (PROSUB)	Agropecuária	Módulos I, II, III e IV	Vespertino
Técnico Subsequente (PROSUB)	Edificações	Módulos I, II, III e IV	Vespertino
Técnico Subsequente (PROSUB)	Informática	Módulos I, II, III e IV	Vespertino

Fonte: Dados institucionais da unidade escolar (2025).

Quadro 3 – Distribuição das turmas por turno na unidade escolar

Turno	Número de turmas	Modalidade predominante
Matutino	15 turmas	Ensino Médio Integrado
Vespertino	12 turmas	Técnico Subsequente (PROSUB)

Fonte: Dados institucionais da unidade escolar (2025).

2.4 Perfil dos estudantes da escola

O CETEP atende a 17 municípios pertencentes ao Território de Identidade Portal do Sertão, a saber: Anguera, Água Fria, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.

O corpo estudantil desta instituição é composto, majoritariamente, por estudantes oriundos da escola pública, pertencentes a famílias de baixa renda da classe trabalhadora. A faixa etária varia entre 15 e 50 anos, evidenciando a diversidade geracional que caracteriza o contexto educacional do CETEP. De modo geral, os estudantes buscam na formação técnica uma qualificação profissional reconhecida pela qualidade, com vistas à inserção e à permanência no mundo do trabalho.

No percurso formativo, são observadas dificuldades de adaptação, especialmente nos primeiros anos dos cursos técnicos. Tais dificuldades assumem contornos distintos conforme a modalidade de ensino. Entre os estudantes do Ensino Médio Integrado, os desafios estão frequentemente relacionados ao fato de serem muito jovens, ainda sem maturidade necessária para cumprirem as exigências da Educação Profissional e Tecnológica dificultando o processo de adaptação. Já entre os estudantes dos cursos técnicos na modalidade pós-médio, as dificuldades tendem a se associar a distância temporal da conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso pós-médio. Na matrícula de 2025, o CETEP apresentou um número de 450 alunos, dos quais 15 estudantes com neurodivergência.

Do ponto de vista sociocultural, observa-se que o futebol se destaca como o esporte preferido da maioria dos estudantes, independentemente do gênero. Além disso, eles apresentam uma diversidade de crenças religiosas, configurando um ambiente plural em termos de experiências, valores e pertencimentos.

2.5 Perfil da Comunidade do Entorno

O CETEP está inserida em um território rural marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, caracterizado por população de baixa renda, precariedade no transporte público e limitações na infraestrutura. As estradas de acesso à unidade educacional, em sua maioria, não possuem pavimentação, ocasiona transtornos significativos tanto para a população local, quanto para o funcionamento cotidiano do

CETEP, impactando o deslocamento de estudantes, professores, outros profissionais e da comunidade em geral.

A comunidade do entorno escolar mantém vínculos com a instituição por meio de diferentes instâncias de participação e interação. O acesso à unidade ocorre, sobretudo, por meio das reuniões com pais e responsáveis, da participação no Conselho Escolar e das atividades desenvolvidas nas ações sociais promovidas pelo CETEP. Esses espaços configuram-se como canais de diálogo e de aproximação entre a escola e a comunidade, fortalecendo as relações institucionais e ampliando as possibilidades de participação social no cotidiano escolar.

2.6 Conselho Escolar

No dia 13 de agosto de 2008, foi realizado no CETEP a formação do Colegiado Escolar, composto por 10 membros provenientes da comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos e gestores) e um representante da comunidade local, abrangendo os dois turnos de funcionamento da unidade. Essa proposta foi organizada e desenvolvida pela Superintendência de Educação Profissional (SUPROP), em conjunto com os gestores e a comunidade escolar, com o objetivo de ampliar e garantir a participação da comunidade, visando à qualidade dos cursos ofertados e o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico desenvolvido, assegurando a participação paritária dos segmentos da comunidade escolar e local, conforme Decreto n. 11355 de 04/12/2008.

2.7 Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa

A seleção dos sujeitos colaboradores desta pesquisa foi orientada por critérios de inclusão pré-estabelecidos, visando assegurar a coerência com o objeto de estudo. O processo compreendeu o mapeamento de potenciais colaboradores e a abordagem ética junto às suas famílias. Com base nessas etapas, definiram-se os seguintes critérios para a composição do grupo:

- a) Vínculo institucional: Estar regularmente matriculado em um curso de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), recorte que justifica o olhar sobre a transição para o mundo do trabalho;
- b) Apoio Especializado: Participar regularmente do AEE, especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais da instituição;
- c) Perfil Clínico (Neurodivergência): Possuir laudo médico comprobatório de neurodivergência, com diagnóstico confirmado de TDAH;

- d) Representatividade de Gênero: A composição do grupo buscou contemplar a diversidade de gênero dentro da perspectiva binária (homens e mulheres), permitindo uma análise comparativa das narrativas de vida sob diferentes aspectos sociais.

O universo inicial da pesquisa foi composto por 15 convidados. O processo iniciou-se com o contato formal da pesquisadora junto às famílias, mediante o envio de um convite detalhado sobre os objetivos e a natureza da investigação. Dessa abordagem, 12 alunos manifestaram interesse voluntário em participar; contudo, após a aplicação dos critérios de seleção e a disponibilidade para as etapas seguintes, a pesquisa contou com a colaboração efetiva de 9 participantes. Em estrito cumprimento aos marcos regulatórios e normas éticas², foram aplicados os seguintes instrumentos:

- a) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Destinado aos participantes menores de idade, assegurando sua compreensão e desejo de participação;
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Destinado aos participantes maiores de idade e aos responsáveis legais pelos menores que aceitaram o convite.

2.8 Dispositivos de coletas de informações

A produção das informações fundamenta-se inicialmente na perspectiva da entrevista narrativa, conforme proposta por Schütze, que a define como “um método de levantamento de dados, que apreenda dados primários cuja análise permita retornar às relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida representada pelos mesmos” (2011, p. 212). Para assegurar a fidedignidade das narrativas, o processo foi registrado com auxílio de dispositivos móveis de gravação e, posteriormente, submetidas a um rigoroso processo de transcrição. Em uma etapa de validação ética e técnica, as transcrições foram apresentadas aos colaboradores,

² Principais Marcos Regulatórios:

- Resolução CNS nº 510/2016: Orienta sobre os aspectos éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CHS), focando no processo de consentimento e assentimento.
- Lei nº 14.874/2024 (Lei de Pesquisa com Seres Humanos): Instituiu o SINEP e estabeleceu diretrizes gerais para a ética em pesquisa no país.
- Decreto nº 12.651/2025: Regulamenta a Lei nº 14.874/2024, detalhando o funcionamento do SINEP.
- Resolução CNS nº 738/2024: Aborda o uso de dados e materiais biológicos, exigindo consentimento específico e detalhado sobre o uso futuro, compartilhamento e anonimização.

garantindo-lhes o direito de alterar, completar, suprimir componentes de sua própria narrativa ou desistir da sua participação em estrita consonância com as Diretrizes do Ministério da Saúde para pesquisas com seres humanos e os marcos regulatórios, visando mitigar quaisquer danos à integridade emocional e psicológica dos jovens colaboradores.

Contudo, as primeiras tentativas de entrevistas narrativas individuais apresentavam baixa fluência, assumindo um caráter improdutivo para a pesquisa. A partir desse movimento sem fluidez, acessamos a leitura sobre outro dispositivo de pesquisa que pudesse ser utilizado com jovens, em especial, aqueles que apresentam um desenvolvimento neurológico atípico na perspectiva do TDAH. Nesse sentido, foi incorporado o grupo de discussão como um dispositivo capaz de potencializar as narrativas dos jovens. Segundo Weller (2011), essa abordagem é particularmente profícua em pesquisas com juventudes, pois permite a obtenção de dados que desvelam o contexto social dos entrevistados por meio da interação coletiva. Nesse ambiente, o uso de imagens sobre diversas matrizes religiosas, tendo como base os seguintes eixos: Eixo 1 - Sentido e significado da religiosidade; Eixo 2 - Experiência cotidiana; Eixo 3 - influência familiar e escolar; Eixo 4 - valores e tomada de decisões; Eixo 5 - relação com o mundo da vida; Eixo 6 - comunidade, serviram como disparador para que os jovens narrassem suas relações com o sagrado religioso, a família e a escola, expondo inclusive as tensões e os preconceitos enfrentados no cotidiano escolar, como o estigma de "ateus" ou o isolamento decorrente de crises de fé.

Complementando essa perspectiva metodológica, o diário de campo constituiu-se como um dispositivo de escuta sensível e registro subjetivo. Como aponta Macedo (2010), o diário funciona como um instrumento reflexivo que permite ao pesquisador apreender os significados que os atores dão ao vivido, funcionando de forma intimista e subjetiva. A escrita dessas notas exigiu tempo cronológico e persistência, qualidades destacadas por Oliveira (2014), como essenciais para a tarefa de análise. Através dos registros no diário, foi possível captar movimentos corporais, reações emocionais e manifestações cotidianas que ultrapassavam os limites da narrativa verbalizada, potencializando a compreensão das complexas dinâmicas inscritas no território da comunidade e da escola (Oliveira, 2014).

2.9 Pseudônimos: a ética para preservar as identidades

Nesta pesquisa, escolher o caminho ético na adoção de nomes fictícios não foi apenas uma formalidade técnica para assegurar o anonimato, mas um dispositivo metodológico que dialoga com a subjetividade dos sujeitos colaboradores. De acordo com a Resolução CNS n. 510/2016 e a Lei n. 14.874/2024, que instituiu o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (SINEP), a proteção da identidade é um pilar ético inegociável. Tal proteção foi reafirmada pelo Decreto n. 12.651/2025, que detalha a necessidade de salvaguardar os participantes de quaisquer riscos de estigmatização, garantindo que o processo de consentimento e assentimento seja contínuo e transparente.

Para além do cumprimento legal, os pseudônimos utilizados para identificar sujeitos podem ser refletidos a partir das contribuições de pesquisadores do campo da abordagem biográfica das histórias e narrativas de vida, Josso (2004) e Nóvoa (1992). Para Josso (2004, p. 38), "a narrativa da história de vida é um processo de autoformação e de conhecimento de si".

Para Nóvoa (1992, p. 17) "quem se narra, forma-se", observando que a identidade não é um dado estático, mas uma construção movida por afetos e contextos sociais. Assim, os pseudônimos escolhidos buscam capturar a essência emocional dessas narrativas, permitindo que a análise preserve a humanidade das mesmas sem expor a identidade civil dos jovens com TDAH.

Nesse sentido, a partir da natureza da investigação com adolescentes e jovens diagnosticados com TDAH, a escolha dos pseudônimos, além da proteção das identidades civis, assume a função metafórica e analítica. Optou-se por utilizar as personagens das obras *Divertida Mente* (2015) e *Divertida Mente 2* (2024) devido à precisão com que estas produções mapeiam o funcionamento das funções executivas e a intensa reatividade emocional característica da neurodivergência. As películas fílmicas se constituíram como instrumento de representação emocional que tem eco na neurociência e na psicologia do desenvolvimento.

Enquanto o filme *Divertida Mente* (2015) ilustra a formação das emoções de base, o segundo *Divertida Mente 2* (2024) retrata a 'reforma' do sistema cognitivo e emocional durante a adolescência período em que o autoconhecimento e a busca por pertença se tornam centrais. Para jovens com TDAH, cujas trajetórias são frequentemente marcadas por picos de sensibilidade e desafios na regulação do afeto (Barkley, 2020), as personagens funcionam como arquétipos que facilitam a

interpretação de suas narrativas de vida. Assim, os nove sujeitos colaboradores que participaram efetivamente do grupo de discussão foram definidos a partir da correlação entre o 'tom' predominante de seus relatos e as seguintes figuras simbólicas:

A escolha de cada "emoção" foi baseada na tensão principal identificada em cada trajetória biográfica - Caracterização dos Colaboradores (Pseudônimos e Perfis):

Quadro 4- Pseudônimos dos colaboradores

COLABORADOR	PSEUDÔNIMO/EMOÇÃO	CARACTERÍSTICAS
C1	Ansiedade	19 anos, cor/raça parda. Colaborador(a) evangélico(a) com diagnóstico de TDAH. Recorre à religião em todos os momentos, mas enfrenta o conflito de não se sentir apoiado(a) pela família e por observar a existência de preconceito no seu meio.
C2	Vergonha	20 anos, cor/raça branca. Colaborador(a) com diagnóstico de TDAH e Dislexia. Apesar da forte influência religiosa familiar, afirma não ter religião e não se sentir apoiado(a), sugerindo um retraimento da identidade frente às expectativas dos pais.
C3	Tristeza	16 anos, cor/raça branca. Colaborador(a) com perfil introspectivo e empático; valoriza a compaixão e recorre à espiritualidade na dificuldade, contando com o apoio total da família para a sua autonomia.
C4	Tédio	18 anos, cor/raça branca. Colaborador(a) que demonstra distanciamento total: afirma que a religião não tem importância, a escola nunca aborda o tema e não possui uma crença definida.
C5	Inveja	19 anos, cor/raça parda. Colaborador(a) evangélico(a), mas que demonstra incertezas sobre dados familiares e renda. Busca seguir o fluxo normativo religioso, comparando a sua prática à importância moderada que atribui à fé.
C6	Alegria	20 anos, cor/raça preta. Colaborador(a) com foco na positividade: recorre à fé nos momentos de felicidade, valoriza a compaixão e possui uma relação

		excelente (positiva) com o ambiente escolar.
C7	Medo	17 anos, cor/raça preta. Colaborador(a) católico(a), vive apenas com a mãe e possui baixa renda. Recorre à religião como um refúgio e sistema de proteção perante as incertezas e dificuldades do cotidiano.
C8	O Self	16 anos, cor/raça parda. Colaborador(a) com diagnóstico de TDAH. Consegue integrar a importância da religião com o bom desempenho e o conforto no ambiente escolar, representando o equilíbrio do sistema de identidade.
C9	Raiva	22 anos, cor/raça branca. Colaborador(a) com o perfil mais contestador: aponta a ausência de debate sobre espiritualidade na escola e denuncia o preconceito de matriz africana, manifestando uma forte indignação social.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no questionário do perfil socioeconômico (2025)

Quadro 5 - Síntese do perfil socioeconômico e religiosidade

PERGUNTA E ALTERNATIVAS	ANSIEDADE C1	VERGONHA C2	TRISTEZA C3	TÉDIO C4	INVEJA C5	ALEGRIA C6	MEDO C7	SELF C8	RAIVA C9
1. Idade	19	16	16	18	19	20	17	16	22
2. Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
3. Diagnóstico ³	TDAH	TDAH/Disl.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	TDAH	Não resp.
4. Raça/Cor	Parda	Branca	Branca	Branca	Parda	Preta	Preta	Parda	Branca
5. Mora com	Mãe	Pais	Pais	Outros Fam.	Pais	Pais	Mãe	Pais	Não resp.
6. Escol. Pai	Não resp.	Não resp.	Médio C.	Sup. Inc.	Não resp.	Fund. C.	Não resp.	Fund. I.	Médio
7. Escol. Mãe	Não resp.	Não resp.	Superior C.	Médio C.	Médio C.	Fund. C.	Fund. C.	Médio C.	Não resp.
8. Renda Fam.	Não resp.	Não resp.	Não sabe	1 SM	Não sabe	Não resp.	1 SM	2 SM	Não resp.
9. Possui Religião?	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não resp.	Sim	Sim	Sim
10. Qual?	Evan.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Evan.	Não resp.	Católica	Católica	Não resp.
11. Influência Fam.	Muito	Muito	Presente	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.
12. Fam. Participa?	Freq.	Freq.	Não	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.
13. Reação Família	Não Apoia	Não Apoia	Apoia T.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.
14. Pratica?	Sim	Não resp.	Não	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.
15. Importância Rel.	Não resp.	Não resp.	Moderada	Sem Imp.	Moderada	Não resp.	Moderada	Muito	Não resp.
16. Recorre em	Sempre	Recorre	Dificuldade	Dificuldade	Sempre	Felicidade.	Dif/Fel	D/F/I	Dificuldade
17. Valores Signif.	Respeito	Creio	Compaixão	Não resp.	Respeito	Compaixão	Respeito	Respeito	Não resp.
18. Infl. Relações	Não resp.	Não muito	De certa	De certa	Bastante	Bastante	Nada	Bastante	Bastante
19. Infl. Escolhas	Sim	Não	Não	Não	Não resp.	Não resp.	Não	Não	Não resp.
20. Escola aborda religiosidade	Raramente.	Ocasionalmente.	Raramente.	Nunca	Nunca	Nunca	Raramente.	Raramente.	Nunca
21. Conforto Escola	Não resp.	Não resp.	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não resp.
22. Reação Escola	Neutro	Não resp.	Positiva	Neutro	Não resp.	Positiva	Positiva	Neutro	Positiva
23. Participa munitária	Sim	Sim	Não	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não
24. Preconceito com religião de Matriz Africana	Sim	Não	Nunca Obs.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Não resp.	Sim

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no questionário socioeconômico (2025)

³ Neste aspecto, acessamos aos documentos de matrícula da escola que dispõem dos laudos médicos que o estudante tem TDAH, nos questionários alguns preferiam não partilhar sobre isso. Assim, respeitamos essa escolha e optamos por acessar o sistema de matrícula.

2.9.1 Questionário Socioeconômico

A análise dos perfis socioeconômicos e religiosos dos nove colaboradores, jovens com neurodivergência (C1 a C9) revela que a religiosidade na juventude não pode ser compreendida apenas como a adesão a um conjunto de dogmas, mas como uma experiência biográfica profunda. Ao analisarmos as respostas através das lentes de Josso (2010), percebemos que cada jovem está num processo de "caminhar para si". Para Josso, a formação é um projeto de autoformação onde o sujeito utiliza as suas experiências, sejam elas de religiosidade, de diagnóstico neurodivergente (como o TDAH em C1 - Ansiedade, C2 - Vergonha e C8 - O Self) ou de relações familiares para construir sentido sobre a sua própria existência.

Nesta perspectiva, as emoções atribuídas como pseudônimos não são meros rótulos, mas representam o que Delory-Momberger (2008) define como "biografização". Os sujeitos colaboradores não apenas respondem a um questionário; eles narram as tensões entre o seu mundo interno e as estruturas externas. Quando o colaborador Vergonha (C2) relata a falta de apoio familiar apesar da influência religiosa, ou quando Raiva (C9) denuncia a existência do preconceito referente as religiões de matriz africana, eles estão a textualizar as suas trajetórias e a dar forma a uma identidade que é, simultaneamente, individual e social.

A complexidade destes percursos é corroborada pela visão de Dayrell (2007) sobre a juventude, o jovem é um sujeito sociocultural que produz cultura e é produzido por ela. A escola e a comunidade religiosa surgem, nos dados, como espaços de sociabilidade onde o "fazer-se jovem" acontece em meio a conflitos. A discrepância entre a importância atribuída à religiosidade e o baixo conforto em discuti-la na escola (visível em perfis como Tédio - C4 e Inveja - C5) ilustra a barreira entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Portanto, a religiosidade nestas juventudes apresenta-se como refúgio e proteção para perfis em vulnerabilidade, como Medo (C7); espaço de conflito e hipervigilância para neurodivergentes sob pressão, como Ansiedade (C1); campo de indignação para aqueles que questionam as injustiças, como Raiva (C9).

Esta diversidade de vivências confirma que a religiosidade na juventude é um mosaico de narrativas onde a busca pelo sagrado se cruza com a busca pela própria identidade e reconhecimento social.

Para investigar as complexas interligações entre a neurodivergência, a trajetória educacional e a dimensão religiosa, este estudo elegeu a abordagem qualitativa, utilizando o Grupo de Discussão como dispositivo metodológico central. Esta técnica permitiu a emergência de entrevistas narrativas coletivas, onde a narrativa de cada jovem foi estimulada e complementada pela interação com o grupo. O trato com esse material narrativo fundamenta-se na análise compreensiva proposta por Bertaux (2010).

Nesta perspectiva, a análise das narrativas produzidas no grupo não busca uma verdade factual isolada, mas tem por objetivo "explicitar as informações e significações pertinentes nela contida" (Bertaux, 2010, p. 107). No contexto do grupo de discussão (Weller, 2011) o processo analítico proposto por Bertaux permite que cada leitura da transcrição "revele novos conteúdos semânticos" (idem), evidenciando como os jovens C1 a C9 constroem significados compartilhados sobre suas vivências religiosas e escolares.

A aplicação do método de Bertaux sobre as narrativas do grupo possibilita identificar os "mundos sociais" em que esses jovens transitam. Através da escuta compreensiva, percebe-se como a neurodivergência e a religiosidade deixam de ser dados isolados e passam a ser componentes de uma trama biográfica coletiva. Assim, os pseudônimos (Ansiedade, Vergonha, Self, etc.) funcionam como categorias que emergem da dinâmica grupal, simbolizando lógicas de ação e sentimentos comuns às trajetórias apresentadas.

Concluída esta etapa de escrita do percurso: caminho, lugar, sujeitos e interpretação, o percurso culminará na escrita das narrativas articulando com os objetivos da investigação, consolidando os resultados. A metodologia garante, assim, que a voz do jovem seja respeitada na sua singularidade, mas compreendida dentro da neurodivergência do TDAH e no contexto social em que está inserida.

3 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

A contemporaneidade nos desafia constantemente para (re)pensarmos o Ser Estar no Mundo - “único mundo efetivo”, o “mundo da vida cotidiana” (Husserl 2012, p. 38), tanto na vertente das singularidades como nas pluralidades que envolvem as relações sociais (e para além delas). A pauta da agenda econômica-social-ambiental do século XXI, abrange questões múltiplas de: meio ambiente, pobreza e riqueza, disputas territoriais, (in)justiça social, exclusão de segmentos sociais, matança/mortes dos mais vulneráveis (fome, violência urbana/rural, guerras, necropolítica), disputas tecnológicas, saúde mental entre outras.

Nesse cenário de complexidade e desafios próprios do tempo presente, torna-se pertinente refletir sobre como diferentes grupos sociais são afetados e interpelados por tais questões, entre eles as juventudes, que se constituem como uma categoria significativa de estudo em diversas áreas do conhecimento.

A juventude, enquanto categoria de estudo, é analisada por diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta algumas perspectivas de conceituação da juventude, a partir de estudos selecionados que abordam essa categoria sob distintos enfoques teóricos e analíticos.

Quadro6 – Definições de juventude

ÁREA DO CONHECIMENTO	PRINCIPAIS DEFINIÇÕES	REFERÊNCIAS
Sociologia (Sociologia da Juventude)	Juventudes no plural: categoria social, construída historicamente, marcada por transições e pela diversidade de experiências sociais.	Dayrell (2007; 2014); Pais (2003, 2020).
Ciências da Religião (Ciências da Religião e Juventude)	Juventude como produtora de sentidos religiosos; espiritualidades híbridas, fluídas, menos institucionalizadas, atravessadas por identidades e contextos sociais.	Mariz (2005); Carranza (2012); Ribeiro-Miranda, Cotinho (2014); Prandi (1996).
Psicologia (Psicologia e Desenvolvimento Juvenil)	Juventude como etapa do desenvolvimento, com transformações afetivas, cognitivas e comportamentais; formação da identidade e autonomia.	Bock (2007); Trancoso; Oliveira (2014).
Antropologia (Antropologia da Juventude)	Juventude como construção cultural e simbólica; determinada pelos ritos, práticas e significações específicas de cada sociedade.	Velho (2009); Feixa (1998)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das perspectivas dos autores apresentados (2025)

Ao propor uma reflexão acerca das perspectivas dos quatro campos de pesquisa apresentados no quadro 1, podemos entender que a juventude, enquanto categoria de estudo, constitui-se como um campo analítico plural e interdisciplinar, exigindo abordagens capazes de apreender suas múltiplas dimensões sociais, religiosas, culturais e subjetivas. Na sociologia da juventude, conforme desenvolvido por Dayrell (2007; 2014) e Pais (2003; 2020), a juventude é compreendida no plural, como uma construção histórica e social marcada por transições, desigualdades e diversidade de experiências. Essa perspectiva afasta-se de leituras homogêneas ou exclusivamente etárias, reconhecendo que as condições de escolarização, inserção no mundo do trabalho, pertencimentos sociais e trajetórias formativas produzem distintas configurações de vivenciar a condição juvenil. Tal abordagem é especialmente relevante para compreender jovens inseridos em contextos educacionais específicos, como a Educação Profissional e Tecnológica, nos quais a juventude se articula diretamente com projetos de futuro, qualificação e expectativas de inserção social e no mercado de trabalho.

Outros campos do conhecimento ampliam essa compreensão ao focalizar dimensões particulares da experiência juvenil. As Ciências da Religião, a partir de Mariz (2005), Carranza (2012), Prandi (1996), Ribeiro-Miranda e Coutinho (2014) analisam a juventude como produtora ativa de sentidos religiosos, destacando espiritualidades fluídas, menos institucionalizadas e atravessadas por identidades sociais diferentes.

A Psicologia, conforme Bock (2007), Trancoso e Oliveira (2014), enfatiza a juventude como etapa do desenvolvimento humano, marcada por transformações afetivas, cognitivas e comportamentais, com destaque para os processos de construção da identidade, autonomia e autorregulação. Nessa perspectiva, ganha relevância a consideração da neurodivergência, especialmente quando se trata de jovens que apresentam modos diversos de funcionamento cognitivo, emocional e relacional. Reconhecer a neurodivergência implica compreender que as experiências juvenis não seguem trajetórias normativas únicas, exigindo leituras sensíveis às singularidades e às condições de inclusão ou exclusão vivenciadas pelos sujeitos. A Antropologia, por sua vez, conforme Velho (2009) e Feixa (1998), contribui ao compreender a juventude como construção cultural e simbólica, produzida por meio de práticas, ritos e significações socialmente situadas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelo campo da sociologia, uma vez que a investigação se insere no contexto da EPT, educação para o trabalho. A opção pela Sociologia como eixo teórico central justifica-se por sua capacidade de articular, de modo integrado, as dimensões estruturais, institucionais e relacionais que atravessam as experiências dos jovens participantes do estudo. Considerando que a pesquisa é desenvolvida com estudantes da EPT, muitos deles com a neurodivergência - TDAH, a sociologia da juventude oferece instrumentos analíticos consistentes para compreenderem como esses sujeitos constroem sentidos de conexão religiosa, sua formação, suas trajetórias escolares e seus projetos de vida em contextos marcados por desigualdades, exigências institucionais e expectativas sociais. Essa abordagem permite situar os jovens não apenas como indivíduos em desenvolvimento, mas como sujeitos sociais inseridos em processos históricos, religiosos e educacionais específicos, reconhecendo tanto a diversidade juvenil quanto as singularidades que emergem da experiência neurodivergente no espaço escolar e formativo.

Assim, ao articular diferentes campos de análise, não se trata apenas de compreender a juventude em sua dimensão social mais ampla, mas de sustentar um olhar capaz de aprofundar recortes específicos dessa experiência. Nesse horizonte, o foco desloca-se para os sujeitos jovens em situação de neurodivergência, em especial aqueles com TDAH, considerando suas particularidades, modos de vivenciar o tempo escolar e experiências singulares de aprendizagem e socialização. Ao destacar esses aspectos, busca-se refletir sobre a juventude a partir de aproximações que reconhecem a neurodivergência como elemento constitutivo das trajetórias juvenis, e não como exceção ou desvio.

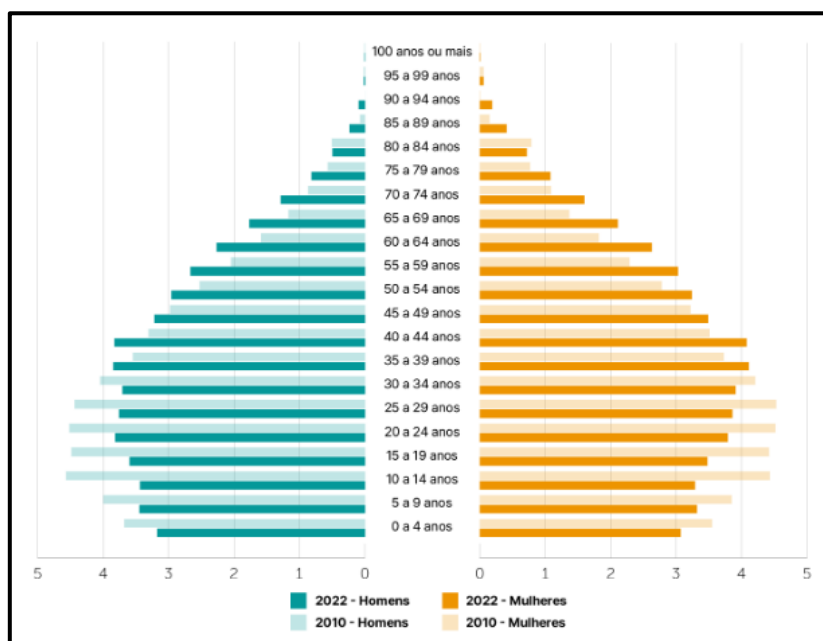
Tal perspectiva se articula ao entendimento de que as marcas do tempo histórico não são vividas de forma homogênea. Ainda que uma geração compartilhe o mesmo período histórico, suas experiências são profundamente atravessadas pelas condições sociais, especialmente pelas desigualdades de classe. Nas sociedades capitalistas contemporâneas, a juventude configura-se como um espaço de contradição, simultaneamente associada à promessa de futuro e à reprodução de desigualdades estruturais. Nesse contexto, os jovens neurodivergentes vivenciam tais contradições de maneira ainda mais intensa, evidenciando a necessidade de análises que articulem juventude, desigualdade social e diversidade de modos de existir e aprender.

Essa compreensão da juventude como experiência social heterogênea e atravessada por contradições permite avançar para uma leitura que articula dimensões qualitativas e estruturais. Se, por um lado, as trajetórias juvenis são marcadas por condições econômicas, sociais, históricas e, em alguns casos, por experiências de neurodivergência, por outro, essas desigualdades também se expressam de forma objetiva nos dados estatísticos oficiais. É justamente essa reprodução de desigualdades que as informações oficiais de caráter estatístico tornam visível e mensurável. Ao analisar a composição etária, a distribuição regional e a divisão entre contextos urbanos e rurais, não se trata apenas de quantificar jovens, mas de evidenciar como as condições de vida, acesso a direitos e oportunidades são distribuídas de maneira desigual. Nesse sentido, o desafio analítico consiste em interpretar esses números sem naturalizar as disparidades, compreendendo-as como resultados de uma estrutura econômica e social que produz e reproduz desigualdades, impactando de forma diferenciada as juventudes, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade.

3.1 Geografias das Juventudes: dados estatísticos das (dis)paridades

Se a teoria evidencia as desigualdades que estruturam a experiência juvenil, são os dados estatísticos oficiais que lhes dão forma, escala e localização. A seguir, apresentamos algumas informações acerca do perfil demográfico das juventudes em território brasileiro de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2022) e (FGV – social, 2021): um retrato numérico que, longe de ser neutro, espelha as profundas assimetrias que definem o ser jovem no Brasil.

Figura 2 – Pirâmide Etária - População residente no Brasil (%) – (segundo sexo e grupos de idade em 2010 e 2022)



Fonte: IBGE – Censo Demográfico – 2010 e 2022

A pirâmide etária apresentada na imagem acima mostra questões bastante significativas para pensarmos sobre o quantitativo da população brasileira, especialmente da população jovem. Quando analisamos de forma generalizada verificamos que a população jovem está diminuindo numericamente em termos absoluto, ao mesmo tempo, essa diminuição sinaliza para um impacto em termos relativo no total da população. A chamada queda absoluta se dá em um comparativo.

No censo de 2010 havia 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, já em 2022, esse número caiu para 47,4 milhões. Uma redução de quase 4 milhões de pessoas nessa faixa etária em apenas 12 anos. Quando falamos da chamada queda relativa, verificamos que a participação dos jovens no total da população brasileira reduziu de 26,8% (IBGE, 2010) para 23,1% (IBGE, 2022). Tal mudança é resultante da chamada transição demográfica, fruto da queda das taxas de fecundidade⁴ nas últimas décadas, significando que menos crianças nasceram para entrar na faixa jovem. O Brasil já não é mais um país “jovem” como no passado, está envelhecendo rapidamente.

⁴ Corresponde ao número médio de filhos por mulher em cada década.

Quando o recorte se faz por gênero, há uma predominância feminina nas faixas mais avançadas da juventude, um maior equilíbrio na base representativa da juventude e um desequilíbrio no topo, lembrando que biologicamente nascem mais homens que mulheres. Para melhor entendermos essa dinâmica de nascimentos do gênero masculino percentualmente mais elevado que feminino e redução do número de homens nas faixas mais superiores dos jovens, apontamos fatores consideráveis que são responsáveis por essa alteração.

Neste sentido, podemos destacar três fatores: 1) maior mortalidade masculina por causas violentas - jovens do sexo masculino estão substancialmente mais expostos a óbitos por homicídios, acidentes de trânsito e outros eventos violentos. Esta é a causa mais impactante e trágica dessa diferença; 2) maior migração internacional masculina - historicamente, os fluxos migratórios internacionais do Brasil tendem a ser predominantemente masculinos, especialmente em movimentos por trabalho; 3) Subnotificação masculina no censo demográfico - homens, especialmente jovens em situações de vulnerabilidade ou moradia informal, podem ser menos captados pela coleta do Censo. A configuração acerca do recorte da juventude a partir da análise da pirâmide etária brasileira (IBGE, 2022), apresenta questões significativas para pensarmos nas suas implicações sociais e econômicas.

Desse modo, as implicações se configuram em impactos sobre sistemas de previdência e saúde: A redução da população jovem, que é a principal força de trabalho e contribuinte, frente ao crescimento da população idosa, gera uma pressão significativa na sustentabilidade da previdência social e no sistema de saúde; no mercado de trabalho e na economia resulta em uma população jovem menos significativa para o chamado crescimento econômico capitalista, em que o "bônus demográfico da juventude" se reduz paulatinamente. A economia de consumo terá que se adaptar a uma força de trabalho que não cresce mais numericamente, focando em ganhos de produtividade, por fim, na demanda da educação, a redução do número de jovens já impacta a demanda por ensino médio e, cada vez mais, pelo ensino superior. Universidades e escolas precisarão se adaptar a uma população em idade escolar menor.

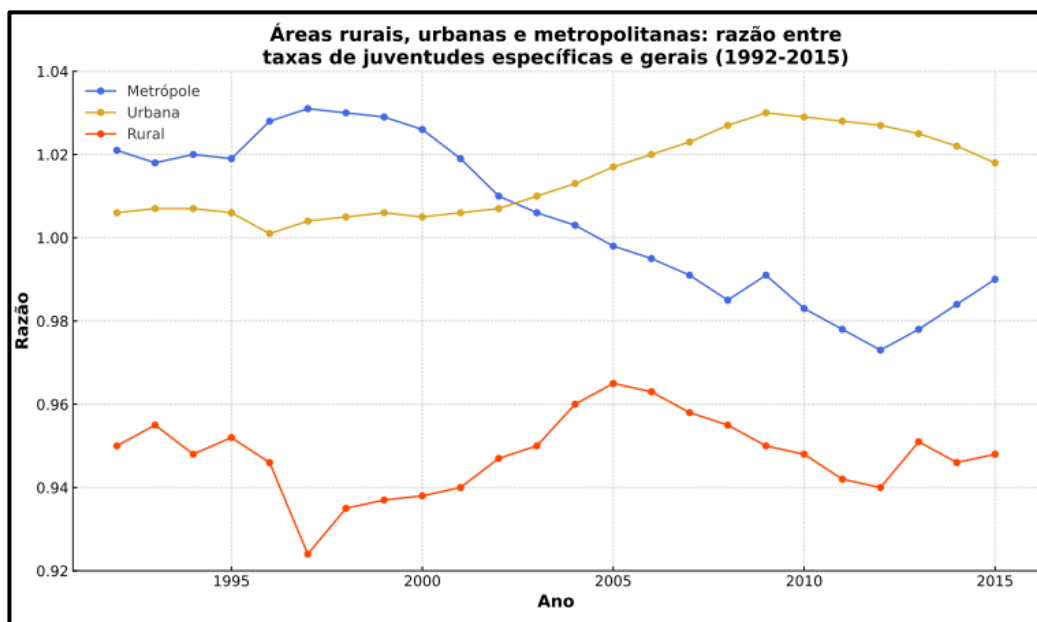
Ao sinalizarmos essas questões percebemos que muitos desses fatores apresentados exigem políticas públicas urgentes e direcionadas à proteção e inclusão dos jovens. Como desdobramento dessa análise podemos entender que:

Apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao ensino médio, trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola (Dayrel, 2014, p.114).

A análise da pirâmide etária brasileira (IBGE, 2022), marcada pela redução progressiva do contingente jovem e pelo avanço do envelhecimento populacional, permite aprofundar o diálogo com a perspectiva apresentada por Dayrell (2014), ao evidenciar que a diminuição numérica da juventude não se traduz, necessariamente, na superação das desigualdades sociais que atravessam suas trajetórias.

Mesmo em um contexto de avanços sociais recentes, os jovens que chegam ao ensino médio continuam trazendo para o espaço escolar os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que condiciona o acesso a oportunidades e impacta diretamente seus itinerários educacionais. Assim, os dados demográficos não devem ser interpretados apenas como indicadores quantitativos de mudança populacional, mas como elementos que ajudam a compreender por que, apesar da juventude ocupar uma posição quantitativamente menor na pirâmide etária, os desafios educacionais, econômicos e sociais apontados por Dayrell (2014) permanecem centrais, especialmente para os segmentos juvenis mais vulnerabilizados.

Figura 3 - Distribuição da população jovem no território brasileiro – 1992-2015



Fonte: FGV Social a partir dos microdados da PNAD/IBGE – Atlas das Juventudes

Numa vertente geográfica, o gráfico acima nos apresenta o quantitativo de jovens distribuídos espacialmente entre as metrópoles, áreas urbanas e áreas rurais em território brasileiro. Assim, podemos pensar que há consideráveis diferenças no quantitativo da juventude distribuído por área geográfica, além de apontarmos para as questões entre as juventudes que vivem nos espaços das cidades e as dos espaços rurais. Existe uma oferta desigual no que tange aos aspectos econômicos, sociais e acesso a determinados recursos. Pais (1990), destaca que:

Sendo assim, “falar” de jovens trabalhadores ou jovens estudantes, jovens urbanos ou rurais, jovens “pobres” ou jovens de “classe média” não assume o mesmo sentido de juventude enquanto fase da vida. Assim sendo, o estudo da juventude exige do raciocínio sociológico a constante “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBODERON; PASSERON, 2004), que implica na adoção do pressuposto metodológico de que a juventude não é socialmente homogênea. Portanto, “a juventude apareceria socialmente dividida em função dos interesses, de suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (p. 149).

Nesse sentido, a partir da reflexão de Pais (2014) a compreensão da juventude como categoria social heterogênea, atravessada por distintas condições de vida e inserções sociais, permite aprofundar a análise das experiências juvenis em contextos específicos. No caso da juventude que tem o urbano como *locos* de

vida/formação/trabalho, as oportunidades de acesso à educação, lazer, artes e emprego são amplas, ou seja, há um leque de oportunidades para esses jovens.

Tais questões mostram que os jovens dos espaços urbanos podem estar mais expostos a uma diversidade de ideias/conceitos, culturas e estilos de vida, isso pode levá-los a uma maior diversidade de identidades e perspectivas. Além disso, a vida urbana, muitas vezes, é caracterizada por uma maior conectividade digital, o que pode influenciar as formas como os jovens se relacionam entre si e com o mundo ao seu redor. “Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias” (Sales, p. 234).

Para os jovens que habitam os espaços rurais, via de regra, há desafios de outras ordens, a exemplo de carência de vagas de emprego, dificuldades de acessar determinados recursos como saúde, serviços e educação. Quando nos referimos às questões de educação nos espaços rurais, entendemos que a baixa qualidade passa por uma série de fatores como condições arquitetônica e sanitárias dos prédios escolares, formação dos professores, distribuição de merenda escolar, de livros didáticos e outros materiais. Neste sentido, as expectativas educacionais, sociais e culturais influenciam diretamente nos desejos, sonhos e aspirações desses jovens.

Essas diferenças entre os espaços urbanos e rurais são decisivas no que diz respeito ao mundo do trabalho, a continuidade da escolarização, ao acesso a determinados recursos. Assim, viver a juventude em áreas urbanas e em áreas rurais mostra, muitas vezes as facetas das diversas desigualdades que desafiam o lugar de Ser e Estar no mundo. A juventude que habita os espaços urbanos, acessa condições bastante diferentes daquela juventude dos espaços rurais. Desta forma, pensar na juventude como categoria única é uma tentativa de homogeneização de sujeitos sociais que vivem das mais diferentes formas.

No Contexto da religiosidade, torna-se necessário um entendimento das suas manifestações locais, seus rituais, seus valores, seus conceitos, e atitudes, fundamentais na vivência das comunidades locais. A formação religiosa nos leva a reflexões dos valores construídos pelos indivíduos ao longo do processo histórico, manifestando no caráter individual e social. É necessário reconhecer que os conceitos religiosos se formam a partir da cultura e que a comunhão com a fé é determinada pelo que envolve o todo de uma sociedade” (Sanches 2004, p. 38).

Nesse sentido, Sanches (2004), aponta que a religião e a cultura são construídas nos espaços a partir dos valores estabelecidos entre os indivíduos que formam uma sociedade, e que na construção dos espaços, os valores determinam os objetos, rituais, e sinais que se apresentam como sagrado, onde os conceitos religiosos se formam a partir da cultura. A religião tem um papel fundamental na formação social, é uma força poderosa que enriquece a vida humana, oferecendo estrutura social, transformação pessoal e conexão que transcende.

Na religiosidade, os sentidos referem-se às experiências sensoriais, emocionais e cognitivas da prática, englobando sentimentos de transcendência, paz interior, euforia espiritual e conexões místicas com o divino. Tais percepções variam conforme o indivíduo, sendo influenciadas pela tradição, pelo contexto cultural e pela trajetória pessoal.

Já os significados dizem respeito às interpretações e valores atribuídos a crenças, rituais e símbolos. Eles abrangem a compreensão do propósito da vida, a orientação ética e o pertencimento a uma comunidade de fé. Essas construções são moldadas por ensinamentos religiosos, vivências familiares e interações sociais."

Tanto os sentidos quanto os significados na religiosidade são construídos e negociados ao longo da vida de uma pessoa e podem ser influenciados por mudanças de crenças, experiências de vida significativas e interações sociais. Eles desempenham um papel importante no desenvolvimento da identidade religiosa e espiritual de um indivíduo e podem fornecer um quadro de referência para enfrentar desafios e encontrar significado na existência humana.

Ao tratar dessa problemática de desafios e desigualdade, Nonato e Dayrell (2021, p. 24), defende que "[...] não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural no qual se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. [...]" De tal modo, pensar a juventude com neurodivergência significa reconhecer a singularidade nos modos de ser jovem na proposição multidimensional humana: física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

Embora, parte da sociedade da normatividade os considere estranhos, ser jovem com neurodivergência - TDAH é uma forma de Ser e Estar no "mundo da vida". Para Bauman, (1999):

[...] O estranho perturba a ressonância entre distância física e psíquica: ele está fisicamente próximo, mas permanece espiritualmente distante. Ele traz para o círculo íntimo da proximidade o tipo de diferença e alteridade que são previstas e toleradas apenas a distância — onde podem ser desprezadas como irrelevantes ou repelidas como hostis. O estranho representa uma "síntese" incongruente e portanto ressentida "da proximidade e da distância" [...] (p. 69, grifo do autor).

Ao dialogar com a perspectiva apresentada por Bauman (1999), podemos fazer aproximações para refletirmos sobre a invisibilidade das questões da religiosidade de jovens que ainda são considerados estranhos na sociedade contemporânea do século XXI. Assim, ao que parece que pesquisar sentidos e significados da religiosidade do jovem neurodivergente é pensar que as incongruências devem e precisam ser investigadas para compreendermos a invisibilidade do “estranho”. Para Silva (1987):

A ignorada epopéia de parcelas da população mundial, através dos séculos da História do Homem sobre a Terra, mostra-nos com muita clareza que a sociedade dos homens, em todas as partes do mundo e em todas as épocas, sem qualquer exceção praticamente, colocou e continuará colocando por muito tempo mais à margem de sua correnteza principal certos tipos de que indivíduos dela poderiam fazer parte (n.p).

A perspectiva apresenta por Silva (1987), nos mostra a exclusão histórica das pessoas atípicas. Todavia, no final do século XX e início do XXI, a visão de deficiência mudou de um modelo biomédico para um modelo social, que foca nas barreiras sociais e ambientais como os principais obstáculos para a inclusão. Políticas inclusivas foram implementadas para promover a integração plena das pessoas com deficiência na sociedade. Assim, a trajetória histórica mostra uma evolução significativa da marginalização para a busca por inclusão e direitos iguais. Essa compreensão pode ajudar a responder outras questões que emergem dessa relação com o “estranho”, que se materializa também no século da virtualidade instantânea, ou exatamente, na terceira década do século XXI: Será que a questão da religiosidade não faz parte das dimensões de cada sujeito social que está materializado em um corpo? As dimensões psicológicas, espirituais não fazem parte dessas vidas juvenis neurodivergentes?

Esta pesquisa nos possibilita conhecer e compreender os sentidos e significados da religiosidade para alguns jovens neurodivergentes (colaboradores do estudo), aprender com eles, através das suas narrativas, como essa dimensão da religiosidade se presentifica em suas vidas. A intenção é contribuir para a construção

de uma perspectiva que questione o padrão da normalidade, principalmente, quando se pensa na dimensão humana da religiosidade. Para Oliveira (2020):

Se o padrão de normalidade socialmente construído ainda persiste na contemporaneidade como “verdade”, faz-se necessário nos debruçarmos sobre essa “verdade” para construirmos (ou não) outros paradigmas acerca dessa diferença. Este é um tempo para reflexões das inúmeras mudanças (tecnológicas, ecológicas, religiosas, sociais, políticas, entre outras) que estamos vivenciando (p. 132).

Assim, Oliveira (2020), nos convida para questionarmos o padrão da normalidade que ainda persiste na contemporaneidade e pensar que há em curso, grandes mudanças em relação à diferença, aos aspectos das sociedades que cada vez mais se apresentam plural, principalmente, nas dimensões da(s) cultura(s). Buscando uma aproximação com o pensamento de Berkenbrock (2014), podemos refletir que “o pluralismo como condição cultural é um processo em curso, as novas gerações, já nascidas dentro da condição de pluralismo cultural, irão pensar, viver e sentir a fé a partir desta sua condição cultural” (p. 90). Então, faz-se necessário e urgente compreendermos as diversas dimensões da/na condição neurodivergente dos sujeitos jovens, assim esperar uma convivência contemporânea mais plural e equânime.

4 NEURODESENVOLVIMENTO HUMANO: NEURODIVERSIDADE E NEURODIVERGÊNCIA

“Você não é todo mundo!” Esta frase, socialmente atribuída à figura materna, habita a memória de muitos que a ouviram durante a infância ou adolescência. Embora as configurações familiares variem e nem todos tenham sido criados por mães biológicas ou adotivas, a expressão é usada aqui como uma analogia intencional à neurodivergência. Em momentos de tensão, ela surge para sinalizar ao filho a diferença fundamental que o constitui como sujeito, distinguindo-o do coletivo e reforçando sua singularidade sob aquela tutela.

Usamos essa frase para marcar o conceito de neurodivergência como uma condição humana. Embora ainda tenhamos uma sociedade que defende e age dentro da perspectiva da homogeneidade como fator determinante na vida individual e social, ao pensarmos que “não somos todo mundo” nos ajuda a entender as múltiplas possibilidades de sermos humanos. Desta forma, necessitamos entender os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência para ampliarmos a compreensão sobre as discussões dessas categorias.

4.1 Neurodiversidade e Neurodivergência: um universo de diferenças

Neurodiversidade é um termo utilizado primeiramente para descrever pessoas que apresentavam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Posteriormente, passou a englobar outras categorias relacionadas ao neurodesenvolvimento humano atípico, como: Discalculia, Dislexia, Dispraxia, TDAH, Transtorno de Aprendizagem não verbal, Sinestesia e Visualização. Mais recentemente, inclui os sujeitos com Distúrbios da Fluência e a Gagueira (Martins, 2023).

Ainda na discussão sobre a questão, Ortega (2008, p. 477) assinala que o “termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999”. No entanto, não significa que o aparecimento/surgimento da neurodiversidade esteja associado a esse uso inicial do termo. Neste sentido, questões que envolvem o desenvolvimento neurológico atípico dos sujeitos sociais acompanham a história da humanidade desde os primórdios da existência. Todavia, foi a partir dos avanços da ciência, na busca de entender o funcionamento neurológico humano, que o conhecimento acerca da neurodivergência foi sistematizado e socializado, ainda que alguns aspectos estejam em processo de estudos e descobertas nas pesquisas científicas.

Para Ortega (2008, p. 477), a neurodivergência “não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)”. Como vivemos em sociedades em que a diferença ainda é vista e discutida dentro do paradigma do normal e patológico (Canguilhem, 2009), muitos dos sujeitos sociais que apresentam neurodivergência são tratados como doentes/adoecidos. Portanto, a dimensão do mental, e às vezes física, tornam-se o imperativo de identificação social. Assim, esses sujeitos sociais ficam excluídos socialmente, inclusive na dimensão espiritual, exceto quando são tomados nos discursos religiosos como resultantes do castigo divino sobre seus corpos ou sobre suas famílias.

Desta forma, neurodiversidade é um conceito que reconhece a diversidade natural de cérebros humanos e suas variações cognitivas. Segundo Abreu (2022), o movimento da neurodiversidade surgiu na década de 1990, impulsionado pelo ativismo de autistas adultos em países, como: Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Esses ativistas destacaram suas singularidades diante de uma sociedade avessa à deficiência, buscando reconhecimento e respeito por se constituírem em diferenças neurológicas.

A definição de neurodiversidade defendida por Abreu (2022), entrecruza-se com a perspectiva de Singer (1999), quando enfatiza que condições como o autismo, TDAH e dislexia não devem ser vistas como patologias a serem curadas, mas como variações naturais do cérebro humano. Essa perspectiva desafia o modelo biomédico, ampliando a visão acerca das diferenças cognitivas.

Desta forma, neurodivergência refere-se a sujeitos cujas características neurológicas diferem das consideradas típicas ou normativas. Não se trata de uma desordem, mas de diferenças legítimas dentro da pluralidade cognitiva da espécie humana. Neurodiversidade refere-se às variações naturais no cérebro humano, envolvendo aspectos, como: atenção, aprendizagem, humor e sociabilidade.

A partir do exposto anteriormente, explicitamos que, nesta pesquisa, o TDAH apresenta-se como a dimensão principal da investigação. A escolha parte de um critério que tem como base o quantitativo de estudantes com TDAH que têm acompanhamento na SRM do CETEP. Outro fator decisivo para o convite feito aos jovens com deficiência, atendidos na SRM, e suas famílias para colaboração/participação na pesquisa, que foi aceito, em sua maioria, pelos estudantes com TDAH ou com Autismo e TDAH. Deste modo, os sujeitos participantes

dessa pesquisa apresentam neurodesenvolvimento atípico na perspectiva do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

4.2 Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como neurodivergência

A genética e o campo molecular têm avançado nas pesquisas acerca do TDAH e, para além dele, no conhecimento acerca do neurodesenvolvimento humano. Tais pesquisas avançam para que percebamos as singularidades dos sujeitos com neurodivergência. Para Brites (2021):

O TDAH é uma alteração de neurodesenvolvimento caracterizada por uma excessiva dificuldade em iniciar, manter e direcionar a atenção durante as atividades cotidianas. Quando falamos em todo e qualquer problema de neurodesenvolvimento, sabe-se que ele se inicia nos primeiros anos de vida do indivíduo e leva a atrasos ou desvios nas mais diversas áreas do desenvolvimento, como por exemplo nas habilidades motoras, na autorregulação cognitiva e emocional, na linguagem, na capacidade adaptativa e na interação social (p. 20).

O diálogo com Brites (2021) possibilita o acesso a uma definição científica sobre o transtorno de TDAH e, ao mesmo tempo, traz à luz do esclarecimento uma questão muito importante neste tempo presente. Somos sujeitos diferentes, e essa diferença não se dá só no campo dos pensamentos e reflexos; ela se materializa na forma de constituição física cerebral. No entanto, esse conhecimento chega muito lentamente à vida cotidiana dos sujeitos típicos e atípicos. Mesmo com tantos avanços no campo do conhecimento da neurociência e na chamada era tecnológica, sujeitos que vivem a experiência corporal do TDAH e suas famílias enfrentam os mais variados desafios, que vão desde o desconhecimento, a dúvida, os estigmas, a rotulação e a constante tentativa presente no senso comum de dizer que “todo mundo tem um pouco de TDAH”, o que não é apropriado.

Desta forma, os sujeitos com TDAH vão convivendo com mitos, inverdades e desqualificações sobre uma questão do seu neurodesenvolvimento. Esse cenário resulta em prejuízos avassaladores para crianças e jovens, principalmente na escolarização. Na atualidade, há significativa quantidade de pesquisas na área da medicina, genética, neurociência, psicologia e psiquiatria que mostram descobertas consolidadas com evidências que validam o TDAH; os dados são maiores do que no campo da endocrinologia e da cardiologia, como diabetes e hipertensão arterial (Brites, 2021).

Quando acessamos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição (DSM-5, 2014), o TDAH é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Déficit, hiperatividade e impulsividade são considerados os principais sintomas. Para além desses sintomas, o DSM-5 (2014) mostra que há três possibilidades de apresentação do TDAH: a) tipo predominantemente desatento; b) predominantemente hiperativo/impulsivo; c) tipo combinado. Para além dessas informações, o DSM-5 apresenta critérios para o diagnóstico do transtorno:

Quadro 7: Critérios Diagnósticos do TDAH Segundo O DSM-5

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO SEGUNDO DSM-5
A. Padrão persistente de Déficit e/ou hiperatividade-impulsividade	Interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. Inclui dois grupos de sintomas: Déficit e hiperatividade/impulsividade.
A1. Déficit	Seis (ou mais) sintomas em crianças/adolescentes ou cinco (ou mais) em adultos, presentes por pelo menos seis meses, de forma inconsistente com o nível de desenvolvimento e que cause prejuízo. Exemplos: dificuldade em manter atenção, erros por descuido, não seguir instruções, dificuldade em organizar tarefas, evitar atividades que exijam esforço mental prolongado, perder objetos, distração fácil, esquecimento em atividades diárias.
A2. Hiperatividade e impulsividade	Seis (ou mais) sintomas em crianças/adolescentes ou cinco (ou mais) em adultos, presentes por pelo menos seis meses. Exemplos: inquietude com mãos/pés, sair do lugar em situações inadequadas, correr ou escalar excessivamente (em crianças), dificuldade em brincar calmamente, “a mil por hora”, falar excessivamente, responder antes da pergunta terminar, dificuldade em esperar a vez, interromper ou intrometer-se.
B. Idade de início	Vários sintomas presentes antes dos 12 anos de idade.
C. Contextos múltiplos	Vários sintomas presentes em dois ou mais contextos (ex.: casa, escola, trabalho; com amigos ou familiares).
D. Prejuízo funcional	Evidência clara de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
E. Exclusão diagnóstica	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do DSM-5 (2014).

O quadro acima apresenta uma síntese sequencial dos critérios que, desde 2014, devem ser utilizados pelos profissionais habilitados para fazer o diagnóstico do TDAH. Neste sentido, podemos observar que há uma sequência que possibilita tal diagnóstico. No critério (A), fica estabelecido o núcleo da definição: um padrão persistente de Déficit e/ou hiperatividade-impulsividade, suficientemente intenso para interferir no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo. Essa sequência de sintomas se desdobra em dois: A1 (Déficit) e A2 (Hiperatividade e impulsividade). Fica

explícito que o DSM-5 diferencia a quantidade mínima de sintomas exigida para crianças e adolescentes (seis) e para adultos (cinco), reconhecendo as mudanças no padrão comportamental ao longo do ciclo de vida.

Nos critérios (B, C e D), há um reforço na dimensão contextual e temporal do diagnóstico. O início dos sintomas antes dos 12 anos (B) indica que o TDAH é concebido como um transtorno do neurodesenvolvimento, enquanto a exigência de manifestações em dois ou mais contextos (C) busca evitar interpretações restritas a um ambiente específico, reduzindo o risco de diagnósticos alterados por fatores situacionais. O critério D, por sua vez, consolida a exigência de prejuízo clinicamente significativo, evitando que traços comportamentais isolados sejam confundidos com o transtorno. Enquanto no critério E fica destacada a importância do diagnóstico diferencial, reforçando que os sintomas não devem ser explicados por outros transtornos mentais, especialmente psicóticos. Essa etapa é essencial para preservar a validade diagnóstica e evitar sobreposição de categorias clínicas.

De tal modo, o manual reconhece diferentes apresentações, combinada, predominantemente desatenta e predominantemente hiperativa/impulsiva. Esses elementos possibilitam uma maior precisão tanto para as pesquisas da área quanto para intervenções clínicas, uma vez que o perfil sintomático e a intensidade do quadro influenciam diretamente as estratégias terapêuticas e educacionais. Assim, a análise do quadro evidencia que o DSM-5 propõe uma abordagem estruturada e multifatorial para o diagnóstico do TDAH, combinando critérios sintomáticos, temporais, contextuais e de exclusão. A sistematização do DSM-5 favorece a uma estabilidade diagnóstica, embora a aplicação prática ainda dependa de uma avaliação clínica minuciosa, que considere o histórico de vida e as singularidades de cada indivíduo.

No entanto, o diagnóstico do TDAH ainda é, em grande medida, inacessível no Brasil, sobretudo para as famílias em condições socioeconômicas mais vulneráveis. Uma parcela significativa da população brasileira não possui diagnóstico formal, o que se deve, entre outros fatores, à estrutura limitada dos serviços de saúde.

Os profissionais habilitados para atuar nesse processo diagnóstico, como: psiquiatras, neurologistas, psicólogos, neuropsicólogos e psicopedagogos, muitas vezes não estão disponíveis nos serviços públicos de saúde. Já nos espaços privados, além do custo elevado, observa-se que dificilmente esses diferentes profissionais atuam de forma integrada, ou melhor dizendo, em um atendimento multiprofissional. Dessa maneira, famílias com poucos recursos enfrentam maiores obstáculos para

conseguir um diagnóstico para seus filhos, situação que pode se prolongar por anos ou, em muitos casos, resultar na ausência completa desse processo.

Essa dificuldade repercute diretamente no acesso a tratamentos adequados, como o uso de fármacos, a psicoterapia, a psicopedagogia, entre outros. Crianças e adolescentes sem diagnóstico continuam inseridos no ambiente escolar, mas a falta dessa informação compromete a possibilidade de uma intervenção pedagógica adequada. A escola, sem compreender plenamente as necessidades do estudante, encontra dificuldades para promover práticas inclusivas. Assim:

É na escola que o TDAH proporciona seu impacto mais negativo nas pessoas. Entre tantos lugares e outras circunstâncias, o ambiente escolar pode ser definido como um protótipo de vida social, comunitária, e serve como modelo de nossas vidas no futuro, pessoal, afetivo e no mercado de trabalho. Além disso, exigem posturas, comportamentos, procedimentos, que fazem com que a criança, aos poucos, aprenda a se portar nas atividades e a lidar com os mais diversos tipos de materiais e ferramentas. As atividades realizadas na escola, incluindo os materiais utilizados, são previamente estruturadas como metodologias prontas, embasadas por propostas formalizadas, adotadas por professores, coordenadores pedagógicos, gestores da instituição, e pelas autoridades municipais, estaduais e federais. Ou seja, a criança tem que se adaptar e aprender novas formas de ação e autocontrole. Portanto, a ter comportamentos mais adequados na expectativa de ser aprovada pelo consenso e pelo controle social, representados pelas autoridades da escola (Brites, 2021, p.131).

Sendo assim, Brites (2021) ajuda a pensar que inclusão não se resume à matrícula. Ela exige também a permanência, com condições dignas de aprendizagem, o que implica adaptações ou flexibilizações curriculares que garantam a efetiva participação do estudante. Assim, a ausência de diagnóstico e acompanhamento adequado configura-se como um entrave sério para a inclusão educacional de crianças e adolescentes neurodivergentes, especialmente das camadas trabalhadoras da população.

Nesse contexto, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, dispensa a exigência de laudo médico como condição para que as escolas ofereçam adaptações a estudantes com deficiência (Brasil, 2014). No entanto, o Projeto de Lei nº 657/2025, que inicialmente também previa a dispensa do laudo para matrícula, teve esse dispositivo retirado em sua relatoria. De acordo com a relatora, a dispensa do laudo médico pode prejudicar o estudante, pessoa com deficiência, cabendo ao Estado, por meio de seus sistemas de ensino, garantir o direito ao laudo como forma de auxiliar nos processos de inclusão escolar.

Essa discussão sobre a documentação necessária para garantir direitos educacionais revela, contudo, uma dimensão mais profunda: a necessidade de compreender as singularidades do desenvolvimento neurológico atípico para além de critérios burocráticos. Ao adentrar na escrita do próximo capítulo, a pesquisa aborda não apenas as particularidades biológicas e cognitivas, mas também a dimensão espiritual que permeia a experiência de jovens com neurodivergência, questionando como esses aspectos se interligam na construção de uma forma de ser e estar no “mundo da vida”.

É justamente para capturar a complexidade dessas experiências e apresentar a voz das subjetividades que esta pesquisa recorre às entrevistas narrativas. Através do método biográfico, busca-se transcender os dados puramente clínicos e burocráticos, adentrando nas singularidades das histórias de vida/formação dos jovens com TDAH, para compreender, em suas próprias palavras, como eles/elas percebem e narram a interseção entre seu neurofuncionamento, sua trajetória educacional e sua religiosidade.

5 NARRATIVAS NEURODIVERGENTES: RELIGIOSIDADE NA EXPERIÊNCIA DE JOVENS COM TDAH

Independentemente da idade, os jovens podem recuperar seus níveis de desenvolvimento, mas só podem fazer isso no contexto de uma relação próxima e pessoal com um adulto dedicado (Greenspan et al., 1999, p. 48).

A religiosidade, compreendida como experiência simbólica e produtora de sentidos, pode manifestar-se para além das instituições religiosas formais, na medida em que a religião opera como um sistema cultural que orienta modos de perceber e estar no mundo (Geertz, 1989). Segundo Berger e Luckmann (2012), a modernidade pluralizou as formas de atribuição de sentido, fazendo com que os sujeitos se orientem por narrativas múltiplas, entre elas a espiritualidade. No caso da juventude neurodivergente, essa dimensão aparece como um espaço de elaboração de identidade e existência, oferecendo meios de lidar com as exigências do cotidiano e de projetar perspectivas para o futuro.

No entanto, a eficácia desse sistema de sentidos na vida do jovem depende intrinsecamente da qualidade das mediações que o cercam. Como evidencia Greenspan (1999, p. 48), "independentemente da idade, os jovens podem recuperar seus níveis de desenvolvimento, mas só podem fazer isso no contexto de uma relação próxima e pessoal com um adulto dedicado". Assim, para que a religiosidade atue como um pilar estruturante e não como uma fonte de pressão ou exclusão, é fundamental que o jovem encontre, seja na família, na escola ou na comunidade de fé, figuras de suporte que validem sua biografia singular e auxiliem na tradução desses sistemas simbólicos para sua realidade neurodivergente.

Conforme Berger e Luckmann (2012), as transformações profundas que a modernidade e o pluralismo provocam na construção dos significados e das identidades sociais geram crises de sentido, que surgem como fenômeno central nas sociedades contemporâneas. Tais sociedades são marcadas pela fragmentação e pela pluralidade de formas de vida, contextos nos quais a espiritualidade ganha relevância como uma das narrativas possíveis para a atribuição de sentido.

Se, por um lado, a espiritualidade surge como uma narrativa crucial para a atribuição de sentido em um mundo plural e fragmentado, especialmente para jovens neurodivergentes que nela encontram um espaço de elaboração identitária e existencial, é precisamente essa multiplicidade de "altares" e significados, destacada

por Berger (2017), que permite compreender como tais sujeitos vivenciam e narram concretamente essa dimensão em suas vidas. Assim, a mesma modernidade que pluralizou as formas de crer criou o cenário no qual a neurodivergência e a religiosidade podem se entrelaçar de maneiras únicas e profundas.

Sob essa perspectiva, a compreensão da neurodivergência exige um olhar que contemple a integralidade do sujeito, reconhecendo que ele se manifesta em múltiplas esferas — da mental e corporal à profissional e social. Dentre essas diversas camadas da existência humana, emerge com centralidade a dimensão religiosa, tornando-se essencial analisar como ela se inscreve e é narrada especificamente por sujeitos com TDAH.

De acordo com a Enciclopédia de Significados *online* (s.d., s.p.), “religiosidade significa a qualidade do indivíduo que possui disposição ou tendência para refletir sobre os aspectos da atividade religiosa, seja qual for a religião. Ela aborda os sentimentos religiosos e a tendência que o indivíduo tem no que se refere às coisas sagradas”. Desse modo, essa dimensão está presente na vida de quem é neurodiverso e para além dele.

Ao discutir o conceito de religião no cenário contemporâneo, Berger (2017) a define como um sistema de símbolos socialmente construído que confere sentido ao mundo e protege o indivíduo da fragmentação. Para os sujeitos desta pesquisa, tal dimensão opera como uma instância mediadora, conectando a subjetividade da neurodivergência às demandas e pressões da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a modernidade explicita o que Berger (2017) destaca como diferentes tipos de “altares” em coexistência e interação, projetando a pluralidade das formas de viver a espiritualidade e de encontrar significados na vida. Enquanto algumas pessoas continuam a praticar religiões tradicionais, outras podem construir crenças e valores a partir de influências históricas, culturais e religiosas. Nesse cenário, apresenta-se um espaço diversificado, onde o sagrado não se limita a um único altar, mas se manifesta em várias formas e práticas que respondem às necessidades contemporâneas.

Essa diversidade reflete como a religiosidade se adapta às complexidades do mundo moderno, no qual as pessoas têm possibilidade de escolher ou serem influenciadas para novos caminhos espirituais e religiosos que ressoem em suas próprias vidas e valores. Diante disso, podemos pensar que essa nova relação com a religiosidade também está presente na vida dos jovens neurodivergentes, que

encontram nessa dimensão não apenas um refúgio, mas um caminho para (re)significarem seu lugar no mundo.

5.1 Desenvolvimento Neurológico Atípico e a Dimensão Espiritual: Exclusão ou Pertencimento?

Há em parte significativa da sociedade brasileira (e pode ir além dela) um discurso hegemônico acerca do TDAH que apresenta a questão reduzindo-a a um conjunto de déficits: de atenção, de regulação comportamental, de adequação a normas sociais. Essa perspectiva patologizante, indica que o desenvolvimento neurológico atípico é pensado por alguns segmentos sociais e institucionais, como um distanciamento do suposto funcionamento 'normal' ou 'ideal', uma via de proposição que considera apenas o típico como o padrão de ser dos sujeitos. Como desdobramento dessa análise é possível entender em relação ao TDAH, que:

[...]. O nome e a descrição exata do transtorno mudaram ao longo do tempo, mas ele é reconhecido na América do Norte desde 1902, e seu atual tratamento farmacológico com psicoestimulantes foi introduzido na década de 1930. Sua definição atual se encontra no *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais* (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria. Esse compêndio define o TDAH segundo seus aspectos externos, não segundo seu significado emocional na vida de um ser humano. Ele chega a chamar essas observações externas de sintomas, palavra que no linguajar médico, designa a experiência sentida pelo próprio paciente. [...]. O DSM se restringe aos sinais porque a medicina convencional não está familiarizada com subjetividade. Como disse o psiquiatra infantil Daniel J. Siegel da Universidade da Califórnia em Los Angeles: “O DSM trabalha com categorias, não com sofrimento (Maté, 2025, pp. 22-23).

Essa reflexão apresentada por Maté (2025), permite evidenciar que embora os sintomas do TDAH, já sejam conhecidos desde o início do século XX, e hoje seja diagnosticado como um transtorno apresentado no DSM, sua compreensão ainda perpassa pela compreensão da medicina, fato que contribui significativamente para colocá-lo na perspectiva de patológico.

No entanto, os avanços dos estudos da neurociência e neurobiologia do desenvolvimento⁵ entre outras ciências, a perspectiva apresentada pela neurodiversidade proporciona a resignificação acerca das diferenças,

⁵ A neurobiologia do desenvolvimento trata do estudo dos fatores que afetam os distúrbios neurológicos e psiquiátricos. A neurobiologia do desenvolvimento abrange o estudo e a compreensão de diferentes estágios do desenvolvimento neural, desde a indução neuronal, formação de circuitos e plasticidade e todos os aspectos do desenvolvimento neuronal. A indução neuronal e a formação de circuitos são estudadas nas espécies modelo (Hilaris, s. d., s.p.)

compreendendo-as não como defeitos, mas como variantes cerebrais naturais do humano, com suas próprias potencialidades e formas de estar no mundo da vida. É a partir das experiências de estar neste mundo da vida que os jovens com TDAH, colaboradores da pesquisa, narram suas experiências religiosas, seja pela dificuldade em seguir rituais, manter a atenção em longos cultos ou internalizar dogmas, ou se, paradoxalmente, pode forjar um pertencimento singular e profundo, ancorado em formas alternativas de conexão com o transcendente, que desafiam os modelos neurotípicos de conexão religiosa e espiritual. “A experiência de viver com esse problema é como fazer parte de uma minoria invisível. [...]” (Hallowell et al. 2024, p. 83). Diante das reflexões apresentadas até aqui, a seção seguinte aprofunda essa discussão ao deslocar o olhar para o distanciamento da fé em um ser supremo, buscando ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

5.1.1 Distanciamento da fé ou da crença em um ser superior

A interseção entre neurodiversidade e religiosidade constitui um campo de investigação ainda embrionário nas ciências humanas e sociais. Enquanto a literatura sobre TDAH concentra-se majoritariamente em seus impactos educacionais, ocupacionais, sociais e familiar, as pesquisas com as juventudes, quando o assunto é sobre religião frequentemente consideram quase sempre a hipótese de um sujeito neurotípico, a experiência espiritual da pessoa com neurodivergência permanece um território largamente inexplorado.

Neste sentido, esta pesquisa recorreu, em diversos momentos, a investigações sobre o fenômeno religioso entre jovens neurotípicos como base comparativa. Conforme aponta Ávila (2007, p.155): “No estudo da religiosidade dos adolescentes devemos levar em conta não só as mudanças psicológicas que caracterizam essa etapa, mas também as distintas posições que assumem diante do fato religioso em nosso contexto social. [...]”. Ao adotar essa perspectiva, conectamo-nos às possibilidades teóricas oferecidas pela psicologia da religião.

Desta forma, o pensamento religioso nos adolescentes se manifesta de uma forma do que ocorre na infância. De tal modo:

Para Piaget, a partir da pré-adolescência (11-13 anos) inicia-se uma mudança qualitativa na inteligência que permite ao adolescente articular sua compreensão da realidade de uma forma nova. A partir dessa idade será capaz de abstrair conceitos e operar com eles. Essa capacidade supõe uma revolução copernicana em sua compreensão do religioso. O adolescente alcança o desenvolvimento intelectual

suficiente para assimilar as noções religiosas e purificá-las dos resquícios infantis de etapas anteriores. Pode aproximar-se da compreensão do mistério último de sua existência, do cosmos, do mal... de uma forma nova. O grande mistério de Deus, sua existência, seu ser mesmo podem ser abordados pessoalmente graças a essa nova capacidade (Ávila, 2007, pp. 160-161).

Ao refletirmos sobre a inserção entre religiosidade e adolescência apresentada por Ávila (2007), pensamos que o desenvolvimento intelectual durante a adolescência permite o diálogo com o grande mistério de Deus. Como forma de ampliar a compreensão do fenômeno, apresentamos excertos de narrativas a seguir:

- Eu parei de acreditar em ser superior.
- Atualmente já foi diferente disso.
- Não faz sentido para mim ser maior assim, criador dessas coisas.
- Eu não gosto muito de falar esse tipo de coisa (Vergonha, excerto da EN, 2025).

Temos nas narrativas duas vertentes de pensamentos nessa relação com o mistério da religiosidade: Se observarmos as narrativas de Vergonha (2025) podemos entender que há uma rejeição da ideia de um "ser supremo" por não achar lógica ("não faz sentido"), o que pode refletir um pensamento mais concreto - comum em algumas neurodivergências. No entanto, ao continuarmos o processo de pesquisa de campo, percebemos que suas argumentações não perpassam pela ideia do pensamento concreto, ele defende seu posicionamento cético em relação a um ser superior. Neste sentido, "[...], as religiosidades juvenis só podem ser compreendidas enquanto parte de um processo em curso que envolve continuidades e descontinuidades em relação ao que foi vivenciado por gerações anteriores (Novaes, 2019, p. 20).

A narrativa que se apresenta a seguir sinaliza para um distanciamento da igreja:

- Eu não sou nada.
- Assim como eu posso dizer como ele diz.
- Eu tenho outro processo.
- Lido com ela [angústia] de outra forma.
- Nem sei.
- Eu fui deixando de ir [à igreja], foi passando o tempo (Tédio, excerto de EN, 2025).

O excerto da narrativa de Tédio (2025), nos aproxima de várias reflexões apresentadas por Bertaux (2010), que a história de vida narrada pelo sujeito nos revela muito sobre o grupo social ao qual está conectado. Quando ele narra que “Eu não sou nada” pode ser um indicador de uma condição coletiva em que não significa uma demonstração de depressão individual, mas um forte indicativo de um sentimento de desfiliação social, assim sendo, a “(...) descrição, sob a forma narrativa, de um fragmento da experiência vivida” (Bertaux, 2010, p. 9).

A juventude neurodivergente pode narrar experiências espirituais e religiosas que são intensas e complexas. Quando Tédio (2025) narra sobre o afastamento da igreja na expressão “fui deixando de ir” não é uma simples aversão, mas indica um desenlace de uma trajetória de não-pertencimento. Para Bertaux (2010):

É necessário tentar passar do particular ao geral, descobrindo, no interior do campo observado, as formas sociais – relações sociais, mecanismos sociais, lógicas de ação, lógicas sociais, procedimentos recorrentes – que seriam suscetíveis de estarem igualmente presentes em vários contextos similares (p. 11).

A partir desse diálogo entre a teoria (Bertaux, 2010) e a narrativa (Tédio, 2025), emerge a compreensão de que condições sociais, a pressão por um tipo específico de fé, a estrutura rigorosa da instituição religiosa podem produzir o sentimento de não ser “nada” em jovens neurodivergentes. O fragmento da narrativa aponta para uma experiência de afastamento do sujeito pelo próprio processo de se sentir excluído.

É verdade que os jovens contemporâneos vivem em um tempo em que as religiões não são mais as principais fontes distribuidoras de sentido e imagens estáveis da vida entregues de geração a geração pelas autoridades religiosas, reconhecidas como tal. Mas também é verdade que - justamente por implicarem buscas e escolhas - suas vivências religiosas ganham maior importância em suas biografias e são mais frequentemente acionadas para explicar suas maneiras de “estar no mundo” (grifo da autora) (Novaes, 2019, p. 20).

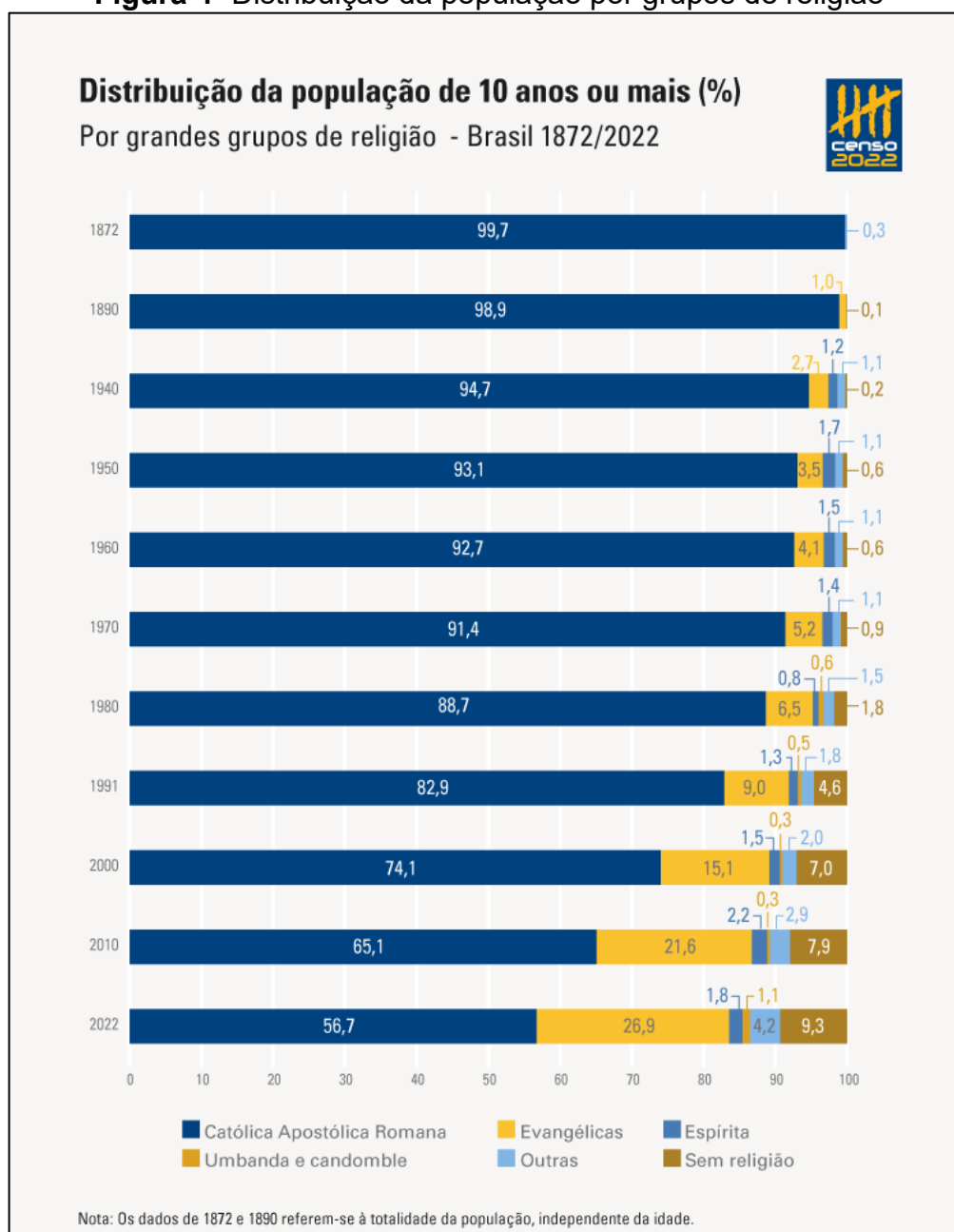
A partir do diálogo com Novaes (2019) é possível compreender que, embora as religiões tenham perdido centralidade como instâncias normativas e transmissoras de sentidos homogêneos entre as gerações, elas não deixaram de ocupar um lugar significativo na vida dos jovens. Ao contrário, ao se configurarem como experiências marcadas pela escolha e busca individual, as vivências religiosas passam a assumir um papel mais expressivo nas trajetórias juvenis, integrando-se às biografias como recurso simbólico para a construção de sentidos e para a explicação das formas de estar no mundo.

No entanto, Tédio (2025), nos mostra que “falamos de maneira familiar de histórias que nos acontecem, ou de histórias em que estamos presos, ou pura e simplesmente da história de uma vida” (Ricoeur, 2010, p. 207). Conforme narrado por Tédio (2025), “Eu tenho outro processo”, é a história de uma vida que (re)configurar sua identidade espiritual fora dos moldes institucionais da igreja.

5.1.2 Espiritualidade sem adesão religiosa institucional

A pesquisa nos levou para uma discussão bastante interessante quando se trata do universo das pessoas que apresentam um afastamento das doutrinas religiosas, embora essa discussão demande uma série de aspectos que perpassam pelo campo das Ciências da Religião da Antropologia da religião, Filosofia da religião, Sociologia da religião, Psicologia da religião, entre outras, as narrativas dos colaboradores nos leva para a reflexão acerca das questões dos sujeitos que não estão ligados ou rejeitam o campo da religião como lugar de pertencimento. Alguns colaboradores tensionaram a perspectiva de a espiritualidade sem necessariamente estarem ligados a uma religião.

Desta forma, o campo de pesquisa nos chamou para acessarmos os dados sobre religião presentes no censo demográfico. De tal modo, acessamos os dados disponibilizados pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais precisamente o censo de 2022.

Figura 4- Distribuição da população por grupos de religião

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2022)

Os dados apresentados a figura 4 nos permite acessar inúmeras informações que podem ser analisadas em diversos aspectos do/no campo religioso brasileiro em um recorte de 150 anos. Inicialmente, fica explicitado a mudança de uma hegemonia da religião católica para diversidade religiosa e ao mesmo tempo o crescimento de sujeitos sem religião, fato que nos levou a adentrar na categoria que aparece nas narrativas dos jovens com neurodivergência.

O resultado do Censo Demográfico (2022) expostos na figura possibilitam estudos acerca da homogeneidade religiosa do Brasil no século XIX, a diversificação ainda que gradual das religiões na primeira metade do século XX, as nuances que envolvem o crescimento vertiginoso do grupo dos evangélicos, assim como as questões históricas de marginalização das religiões de matriz africana e do espiritismo (de origem europeia), entre outras questões que adentram as ciências das religiões e outros campos de estudos. No entanto, a pesquisa precisa se ancorar nos seus objetivos propostos. Desta forma, os sem religião, categoria que surge nas narrativas dos jovens colaboradores, oferece possibilidades de estudos e discussões acerca da secularização, juventude, espiritualidade contemporânea, política, educação e identidade cultural.

Escolhemos problematizar alguns pontos importantes para responder à categoria dos sem religião que surge no campo de pesquisa, a partir das narrativas dos jovens com neurodivergência – TDAH e para os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022). Quando a discussão se desloca para o campo do sentido e do significado de ter, ou não, uma religião, um dos jovens se posiciona, explicita sua crença e sustenta a liberdade de escolha como princípio fundamental. O excerto a seguir evidencia essa perspectiva:

- Por ele não ter uma religião, não significa que ele não tenha espiritualidade.
- Eu leio a Bíblia de vez em quando, quando tem tempo sobrado.
- Eu recorro a Deus...
- Não só no momento difícil, mas também no momento que não é difícil, em todos os momentos (Tristeza, excerto de EN, 2025).

Essa narrativa foi feita quando apareceu a discussão sobre a existência de Deus: “Eu parei de acreditar em ser superior (Vergonha, excerto da EN, 2025). Assim sendo, a questão surge na discussão a partir da perspectiva de Tristeza (2025), jovem com neurodivergência -TDAH, que defende a ideia de que a religião e espiritualidade não são aspectos dependentes, o fato de não ter religião não aparta ninguém espiritualidade. As duas categorias são distintas para o narrador que ainda apresenta outras possibilidades para entendermos sentidos e significados da religiosidade e da espiritualidade na sua vida e dos seus pares que dividem com ele a formação em

Educação Profissional e os atendimentos na SRM do CETEP – Portal do Sertão. “A desinstitucionalização obriga os indivíduos a empreender a tarefa difícil e inquietante de construir o seu próprio pequeno mundo” [...] (Berger, 2017, p. 43).

O jovem narrador aponta para uma desinstitucionalização da fé, aquilo que Berger (2017), nos apresenta que a religião é um contrato do qual ele não é signatário, “não ter uma religião” (Tristeza, 2025). Enquanto a espiritualidade é um processo de ser e estar no mundo da vida como um recurso interno que ele possui reafirmando na narrativa que “não significa que ele não tenha espiritualidade” (Tristeza, 2025). A prática “ler a Bíblia” (Tristeza, 2025) como um ato religioso se processa forma casual, dependente do “tempo sobrado” (Rian, 2025), demonstrando a inversão de uma lógica devocional que prioriza o sagrado. Em compensação, a conexão com Deus “recorro a Deus” (Tristeza, 2025) é continuada, “em todos os momentos” (Tristeza, 2025). Fica explicitado na narrativa que o jovem com neurodivergência, ao abdicar da estrutura rígida apresentada a ele pela religião, estabelece uma espiritualidade ágil e personalizada, que se adapta a sua história de vida e não o contraria. Para Berger (2017): “A modernidade realmente produziu um discurso secular, que permite às pessoas lidar com muitas áreas da vida sem referência a qualquer definição religiosa da realidade” (p. 107).

Com base nos argumentos desenvolvidos anteriormente é preciso entender que: “A mente do TDAH é totalmente desprovida de um modelo de ordem” (Maté, 2025, p. 26). De tal modo, para as pessoas que ignoram as questões relacionadas ao TDAH, que desconhecem os estudos e ao mesmo tempo estabelecem o conhecimento pelo senso comum ou por informações atravessadas com inverdades. Cabe destacar, que o TDAH se mostra como um caleidoscópio de características apresentadas pelo DSM-5, aliado a outros aspectos não presentes no mesmo, acrescentando as histórias de vida, ao acesso ao diagnóstico e à medicação. Tudo isso nos faz problematizar que os colaboradores da pesquisa são diagnosticados com o TDAH e ainda acrescentam a fase da adolescência como marcador de temporalidade.

Tal questão, ter o diagnóstico de TDAH, acessarem algum serviço de saúde e serem acompanhados na SRM, nos mostra que suas narrativas revelam o quão é imprescindível o diagnóstico, o reconhecimento da questão por parte da família e suporte de acompanhamentos da saúde e da educação. Faz-se necessário conhecermos o TDAH nas diferentes fases da vida humana e a história de vida do

sujeito. Embora o TDAH tenha características comuns nos sujeitos, as singularidades de vida são fatores decisivos para compreensão do todo e das partes. Portanto:

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome complexa tanto na ausência de um tratamento em sua expressão, idade de início do transtorno, heterogeneidade na disfunção observada nos indivíduos, gravidade/recuperação flutuante quanto na ausência de um tratamento eficaz [...]. Dadas essas complicações, é compreensível que família e professores tenham considerável dificuldades em lidar com o TDAH em seus filhos, parceiros e alunos. [...]. (Brites, 2021, p. 13).

A definição de Brites (2021) proposta acima pode ser compreendida como fundante acerca do TDAH para potencializar esta discussão, particularmente quando o autor sustenta que o transtorno é complexo e envolve variantes significativas que contribuem para a ampliação do nosso conhecimento. Alguns excertos das narrativas dos jovens com neurodivergência são corroborados pelos estudos de Brites (2021), quando apontam questões relacionadas à convivência com as complexidades sociais de uma comunidade, configurando-se como uma barreira comum para neurodivergentes, bem como a possibilidade de conexão com algo abstrato, impessoal e sempre disponível, como a representação de Deus ou uma espiritualidade sem rosto.

As narrativas também apresentam contrapontos no sentido de pertencimento e o movimento se direciona para a estrutura familiar no processo de negociação de valores e tradições religiosas. Há também narrativas dos jovens com neurodivergência que revelam experiências religiosas e espiritual à luz de sua própria singularidade. Muitas dessas experiências foram/são construídas na relação familiar.

5.2 Entre a herança e a escolha: Valores familiares e construção singular da religiosidade

As narrativas podem revelar a história de transmissão de crenças, valores e práticas que, muitas vezes, se iniciam ainda na infância. Para alguns jovens neurodivergentes, a experiência religiosa é inseparável do ambiente familiar que a cultivou, para outros, é uma herança questionada, (re)significada ou até rejeitada. “A experiência é, antes de tudo, o que nos acontece. Mas ela só se constitui como experiência na medida em que é elaborada pela narrativa, ou seja, pela linguagem que a significa e a partilha” (Delory-Momberger, 2008). A partir dessa compreensão, observa-se que:

A religiosidade tem sido indicada como uma alternativa importante de sociabilidade e lazer para jovens e adolescentes (Santos & Mandarin, 2005). Durante um dos períodos da vida em que os scripts que orientam a experiência da sexualidade e os vários roteiros para a vida amorosa, conjugal e reprodutiva ficam bastante salientes, os valores compartilhados com a família ou a comunidade mais próxima são especialmente relevantes (Silva et al., 2008, p. 685).

À luz da argumentação de Silva et al. (2008), é possível compreender que a influência familiar e da comunidade de pertencimento é bastante significativa para a escolha da religiosidade. Isso nos faz refletir que não há necessariamente, na maioria das vezes, uma escolha religiosa feita única e exclusivamente pelo viés da autonomia dos jovens. Embora a afirmação possa levantar discordância, não podemos esquecer que por uma imposição colonialista europeia, as religiões de matriz judaico cristã são majoritariamente as religiões oficiais de muitos países das Américas (América do Norte, América Central e América do Sul).

Tal perspectiva reforça a ideia de que as escolhas religiosas dos jovens estão envolvidas nessa vertente colonialista dos países e conseqüentemente das suas populações, sem deixar de lado que a escolha religiosa passa por questões multifatoriais. “Herdar implica ser socializado pela moral compartilhada pela família e por uma comunidade religiosa” (Silva et al., 2008, p. 686).

Na pesquisa, por meio das narrativas apresentadas, buscamos identificar se o processo de escolhas religiosas dos jovens neurodivergentes com TDAH, está vinculado à família e à comunidade de pertencimento. De acordo com Peter Berger (1997, p. 43), “[...], as escolhas na realidade raramente são puras, mas para se entender o meio-termo é útil imaginar os extremos [...]”. Na continuidade da reflexão, a narrativa a seguir permite acessar a perspectiva da religiosidade como herança familiar, ou como ruptura individual. Os excertos possibilitam compreender a relação entre religiosidade e valores familiares na trajetória dos colaboradores, jovens neurodivergentes com TDAH.

- Minha mãe me levou à igreja evangélica desde pequeno (Inveja, excerto de EN, 2025).
- Fui levada pela família. A maioria foi por conta dela. (Ansiedade, excerto de EN, 2025).
- Católico desde pequeno. Fui acostumado (Alegria, excerto de EN, 2025).

A partir dos excertos apresentados acima é possível compreender que há uma presença direta da família como mediadora da experiência religiosa, seja por condução, hábito ou transmissão intergeracional.

As experiências são apresentadas numa construção de iniciação religiosa desde a infância, uma condução feita pela mãe e avó, o que representa um recorte de gênero na educação religiosa das crianças. “Como os outros aspectos da personalidade, a experiência religiosa articula-se e se desenvolve ao longo da vida de cada homem. A religiosidade das crianças tem características próprias muito pouco comuns a dos adultos, [...]” (Ávila, 2007, p. 135).

As narrativas (excertos) apresentados acima, demonstram que a família ocupa um papel central no primeiro contato desses jovens com neurodivergentes - TDAH com a religião, surgindo como principal intermediária da entrada das práticas e tradições religiosas durante a infância. Expressões como “fui levada pela família” (Ansiedade, 2025) e “católico desde pequeno” (Alegria, 2025) indicam que a experiência religiosa inicial esteve associada a processos de socialização familiar, marcados pelo *habitus* (Bourdieu, 2011), pela convivência e pela repetição de práticas compartilhadas no cotidiano doméstico.

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (Bourdieu, 2011, p. 144).

Essa categoria analítica apresentada por Bourdieu (2011), nos orienta na compreensão que as práticas religiosas desses jovens com TDAH tem uma forte vinculação com seus processos de socialização no seu primeiro grupo de relações.

No entanto, a pesquisa apresenta outras possibilidades de perspectivas de diante do modelo familiar. Nesse sentido, os colaboradores narram:

- Minha avó e irmã iam à igreja. Eu ia, mas fui parando (Tristeza, excerto de EN, 2025).
- Não recorro, porque deixei de acreditar, mas antes minha família me levava. (Vergonha, excerto de EN, 2025).
- Minha família tem religião, mas eu não sigo (Tédio, excerto de EN, 2025).

— Minha avó diz para eu recorrer a Deus, mas não sei como (Medo, excerto de EN, 2025).

Os excertos das narrativas de Tristeza, Vergonha, Tédio e Medo (2025) sinalizam para alguns processos de rupturas e ressignificações entre pertencimento religioso familiar e a escolha individual, que caminha em outras direções, mostram que a presença da religião no núcleo familiar não implica necessariamente adesão por parte dos mesmos, como se observa em “minha família tem religião, mas eu não sigo” Tédio (2025). Essas narrativas apontam para processos de autonomia e de redefinição de sentidos, nos quais os jovens elaboram suas próprias posições frente à religião, a partir de suas experiências, percepções e modos singulares de estar no mundo.

No entanto, não podemos colocar à margem da análise compreensiva a condição desses jovens na perspectiva da neurodivergência do TDAH. É preciso lembrar que o funcionamento cerebral se organiza de forma de uma forma atípica. Para Maté (2025):

O TDAH se define por três aspectos principais, e dois deles já bastam para o diagnóstico: baixa capacidade de concentração, descontrole de impulsos e hiperatividade. Marca do TDAH é um "desligamento" automático e involuntário, uma frustrante ausência mental. A pessoa de repente percebe que não ouviu do que estava escutando, não enxergou nada do que estava vendo, não nada registrou nada do que estava tentando entender. Não Presta atenção em informações e instruções, perde as coisas com frequência e tem dificuldade para acompanhar as conversas. Essa dispersão não só cria dificuldades práticas, como impede a pessoa de aproveitar a vida (p. 25).

A caracterização do TDAH apresentada por Maté (2025) confirma que dificuldades de atenção, de permanência em interações e de adaptação a contextos estruturados atravessam o modo como o sujeito experiencia práticas coletivas e institucionais. Essa compreensão permite ampliar a leitura das narrativas juvenis, indicando que os movimentos de aproximação ou distanciamento da religiosidade familiar não podem ser interpretados apenas como escolhas individuais, mas como experiências situadas, que dialogam com formas singulares de estar no mundo.

Assim, ao considerar a religiosidade do jovem com TDAH, torna-se necessário deslocar o olhar para os espaços cotidianos em que essas experiências se atualizam, especialmente o espaço escolar, onde exigências de atenção, convivência e normatização se fazem presentes. Nesse horizonte se insere a discussão a seguir,

voltada à relação entre religiosidade, neurodivergência e o mundo da vida no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

5.3 Religiosidade do jovem com TDAH e a relação com o mundo da vida no/do espaço escolar

O processo de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial está muito além de adequações técnicas, como adaptação ou flexibilização de materiais, ou do simples cumprimento da legislação vigente. Essa questão demanda uma transformação profunda na maneira como nos relacionamos com o outro, com o diferente. De tal modo:

Vivendo no mundo social, vivemos com e para outros indivíduos pelos quais orientamos nossa atividade diária. Ao vivenciá-los como “os outros”, como consorciados ou contemporâneos, predecessores ou sucessores, ao nos vincularmos a eles em comum operar e efetivar, ao instigá-los e sermos por eles instigados a tomadas de posição, compreendemos o comportamento desses outros indivíduos e pressupomos que compreendem o nosso. Nesses atos de interpretação e de posição de sentido se constrói para nós, em distintos graus de anonimatos, em maior ou menor proximidade vivencial, em variadas perspectivas de apreensão que se cruzam, a estrutura de sentido do mundo social, o qual é tanto nosso (a rigor, antes de tudo: meu mundo) como também o dos outros indivíduos (Schutz, 2018, p. 28).

Para Schutz (2018), o mundo social não é vivenciado de forma independente ou apartada do outro. Estamos sempre imersos nas relações com os outros no cotidiano da vida, e é nesse contexto que tomamos decisões. Os “outros” não são meros espectadores; participam do nosso dia a dia, nos influenciam, instigam, obrigam-nos a tomar decisões e, ao mesmo tempo, também são influenciados por nós.

Nas ações mútuas de (re)ação, interpretamos os comportamentos alheios e compreendemos que também somos interpretados por outrem. Desse modo, estabelece-se um movimento de interpretação recíproca que confere sentido às interações sociais. A partir dessa relação recíproca, constrói-se a estrutura de sentido do mundo social. Esse mundo não é apenas individual, ainda que a subjetividade se apresente inicialmente como “meu mundo”, mas é também compartilhado com os outros, de diversas formas: aproximações, distanciamentos, vizinhanças ou anonimato. Alguns sujeitos estão mais próximos da nossa experiência (o círculo

intimidade), enquanto outros são mais distantes, mas todos participam, de alguma maneira, da rede que compõe o tecido social.

Podemos compreender que essa relação, que se processa no mundo social, constrói igualmente nossas identidades e como nos significamos. Nesse contexto, jovens neurodivergentes desenvolvem modos singulares de organizar sentidos, significados, pertencimento e espiritualidade, muitas vezes fora dos moldes considerados “normais”. Sob essa perspectiva, podemos aproximar as Ciências da Religião e a Pedagogia contemporânea a partir das possibilidades da escuta como um ato político e formativo. Silenciar ou marginalizar o estudante com neurodivergência tanto é negar seu acesso ao conhecimento, como a sua humanidade. Assim, a:

Escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual (Rinaldi 2012, p. 43).

Dialogando com Rinaldi (2012), entendemos que escutar o outro, no caso específico deste estudo e para além dele, não significa apenas ouvir palavras, mas abrir-se verdadeiramente à sua presença, à sua diferença e à sua singularidade neurodivergente - TDAH. Trata-se de receber o outro como ele é, com sua própria experiência de mundo, sem reduzi-lo ao que já conhecemos, sem tentar enquadrá-lo em categorias análogas às de um sujeito neurotípico. A escuta nutre a inclusão, pois envolve os sujeitos em relações éticas e de respeito.

É possível estabelecer essa conexão ao compreender a religiosidade como uma das dimensões constitutivas dos modos de existir e de perceber o mundo. Ao aproximar as ideias de Rinaldi (2012) da proposição de Paín (2017), evidencia-se que educar, enquanto prática de acolhimento da pluralidade, implica reconhecer também as experiências religiosas e espirituais como formas legítimas de significação da realidade e de produção de sentido. Nesse horizonte, a pedagogia da diferença não apenas rompe com o olhar homogeneizador em termos cognitivos e comportamentais, mas também amplia o campo de escuta para narrativas simbólicas, éticas e existenciais que atravessam a religiosidade dos sujeitos.

Assim, ao ouvir as narrativas e experiências daqueles, cujas expressões transcendem a neurotipicidade, abre-se espaço para compreender como a

religiosidade pode operar como recurso de elaboração subjetiva, pertencimento e mediação com o mundo da vida no contexto escolar. Trata-se de reconhecer que tais vivências não são elementos periféricos, mas componentes significativos da forma como jovens neurodivergentes constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o processo educativo, exigindo da escola uma postura pedagógica sensível às diferenças cognitivas, culturais, religiosas e espirituais que compõem a experiência humana.

5.3.1 O mundo da vida da juventude com TDAH no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica do CETEP

Chegamos ao mundo da vida da escola/ um espaço de relações humanas das mais distintas aprendizagens e contradições. A escola é um local de (des)encontros, de saberes, interações de inclusão e exclusão. Esta pesquisa apresenta como objetivo principal: conhecer e compreender através das narrativas os sentidos e significados da religiosidade de jovens neurodivergentes - TDAH na sua vida familiar e escolar cotidiana. Assim, o CETEP é o lugar em que os colaboradores convergem de cinco a seis vezes na semana para buscar o conhecimento como ferramenta de conquistar um lugar no mercado de trabalho - Educação para o mundo do Trabalho, muitas vezes dentro de uma proposição neoliberal. Assim:

A educação é o resultado de um processo complexo de relações conscientes e inconscientes, espontâneas e provocadas da pessoa com os outros, a comunidade, a sociedade, a natureza, o meio ambiente, a cultura, os valores e os contra-valores, o transcendente. Relações estas que envolvem as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais da pessoa em seu universo interior e exterior, produzindo, progressivamente, sínteses existenciais que articulam um certo sentido para a vida e uma certa sensação de segurança e felicidade, ou, dependendo de fatores adversos, produzem sensação de fracasso (Ribeiro, 2003, p. 233).

A compreensão de educação apresentada por Ribeiro (2003), permite ampliar o olhar sobre a escola para além de um espaço restrito à transmissão de conteúdos. Ao afirmar que a educação resulta de um processo complexo de relações que envolvem dimensões conscientes e inconscientes, afetivas, cognitivas e comportamentais, o autor inclui, de modo explícito, a relação do sujeito com valores, contra-valores e com o transcendente. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um espaço no qual experiências de religiosidade e transcendência não se dão apenas por meio de práticas religiosas formais, mas se

expressam nas relações, nos sentidos atribuídos à vida escolar e nas formas como os jovens elaboram pertencimentos, conflitos e expectativas.

Para jovens com TDAH, cujas trajetórias escolares são frequentemente atravessadas por desafios relacionados à atenção, à adaptação às rotinas e às interações sociais, esse espaço torna-se ainda mais significativo. A escola, enquanto lugar de convivência cotidiana, pode operar tanto como campo de tensões quanto como espaço de construção de sentidos existenciais, nos quais a religiosidade e a espiritualidade emergem como recursos simbólicos para lidar com experiências de fracasso, insegurança ou busca de significado no mundo da vida escolar.

Com o objetivo de sistematizar visualmente os principais aspectos discutidos, a figura a seguir apresenta, em linguagem gráfica, alguns dos sintomas centrais associados ao TDAH. A imagem não tem a função de esgotar a complexidade do transtorno, mas de auxiliar a leitura e a compreensão dos elementos que atravessam as experiências cotidianas dos jovens, especialmente no contexto escolar, onde demandas de atenção, organização e interação social se tornam mais evidentes. Desse modo, o recurso visual opera como um apoio à reflexão teórica desenvolvida, contribuindo para a articulação entre os aspectos clínicos do TDAH e suas repercussões no mundo da vida escolar.

Gravura 1 – Os sintomas do TDAH⁶



Fonte: Elaborado por Gendron (2024, p.35).

A ilustração psicoeducativa apresenta, em linguagem simples e acessível, sintomas recorrentes associados ao TDAH, tais como distrair-se facilmente, inquietação, interrupção de conversas, dificuldade de organização, evitar tarefas complexas e perda frequente de objetos. Ao optar por um traço leve e expressivo, o desenho comunica experiências cotidianas que, embora muitas vezes tratadas como comportamentos isolados, ganham sentido quando compreendidas como manifestações de uma condição neurodivergente. A centralidade da figura humana em diferentes situações sugere que tais sintomas não são episódicos, mas atravessam de forma contínua o modo de estar, agir e aprender do sujeito.

No contexto escolar, esses mesmos sintomas podem operar de maneira ambígua, tanto como fatores de inclusão quanto de exclusão. Quando a escola reconhece essas características como parte da diversidade humana, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais flexíveis, adaptações ou flexibilizações curriculares, estratégias de organização do tempo, mediações atentas e acolhimento das diferenças nos modos de aprender. Por outro lado, quando tais manifestações são interpretadas apenas como desinteresse, indisciplina ou falta de esforço, produzem-

⁶ Na maioria dos países, é preciso apresentar pelo menos cinco sintomas de desatenção e cinco de hiperatividade para receber o diagnóstico. Para se certificar de que não é outra condição, os sintomas devem persistir por mais de seis meses. E precisam impactar pelo menos duas áreas de sua vida - por exemplo, seu trabalho e seus relacionamentos.

se processos sutis de exclusão, que se expressam em punições, estigmatização ou invisibilização das necessidades desses jovens. Assim, a imagem contribui para evidenciar que o TDAH, no espaço escolar, não se reduz a um conjunto de sintomas individuais, mas se constitui na relação entre o sujeito e as condições institucionais que podem favorecer ou limitar sua participação plena no mundo da vida escolar.

Nessa direção, as dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas como déficits isolados do estudante, mas como sinais que expressam processos mais amplos de descompensação nas relações entre sujeito, aprendizagem e contexto, uma vez que, conforme assinala Paín (1985, pp. 27-28): “O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, um sinal de descompensação. Assim, o seu diagnóstico está constituído pelo seu significado.”

Compreender as dificuldades de aprendizagem como sinais que se constituem na relação entre o sujeito e o contexto escolar permite ampliar o olhar para além dos aspectos pedagógicos mais comuns no processo instrucional. Nesse movimento, torna-se possível perceber que a escola também se configura como um espaço de produção de sentidos existenciais, no qual valores, crenças e formas de religiosidade atravessam o cotidiano dos jovens, inclusive daqueles com TDAH.

No entanto, o campo de pesquisa foi revelador de alguns aspectos relacionados com a questão da religiosidade vivenciada na escola. Um dos aspectos nos chamou a atenção, o fato de que, nas narrativas analisadas, a religiosidade não aparece explicitamente associada ao cotidiano escolar, surge então as chamadas “zonas brancas” (Bertaux, 2010, p.103). Quando emerge, o faz de modo indireto e pontual, sobretudo em situações marcadas pelo preconceito dirigido àqueles que não professam nenhuma crença religiosa. Essa ausência não deve ser interpretada como irrelevância do tema, mas como indício de que a religiosidade, no espaço escolar, tende a permanecer silenciada ou deslocada para o âmbito privado, tornando-se visível apenas quando atravessada por conflitos, estigmatizações ou tensões nas relações sociais.

A partir das “zonas brancas” indicadas na análise compreensiva de Bertaux (2010), [...]. “Destacaremos apenas um princípio fundamental: as significações de um texto se situam no encontro de dois “horizontes”, o do sujeito e do analista. O que está além do horizonte do analista não pode ser percebido por ele. [...] (p. 107). Assim, apresentamos alguns excertos que foram compreendidos a partir das anotações do diário de campo: “No diário, foi registrado aquilo que ouvimos, vimos, sentimos e

experienciamos no trabalho de campo” (Oliveira, 2014, p. 75). Com a intenção de ilustrar os aspectos discutidos, recorre-se aos excertos a seguir:

- Eu não sou nada. Assim como eu posso dizer como ele diz. Eu tenho outro processo.
- Hoje eu não sigo regra nenhuma.
- Por ele não ter uma religião, não significa que ele não tenha espiritualidade
- Não recorro, porque deixei de acreditar.
- Lido com ela [angústia] de outra forma. Nem sei (Tédio, EN, 2025).

- Eu fui deixando de ir [à igreja], foi passando o tempo (Tristeza, EN, 2025).

- Eu leio a Bíblia de vez em quando, quando tem tempo sobrado (Medo, EN, 2025).

- Eu recolho a Deus... não só no momento difícil, mas também no momento que não é difícil, em todos os momentos (Vergonha, EN, 2025).

- Eu não sei... tá tudo bem (O Self, EN, 2025)

- Nos momentos difíceis boto música de louvores (Ansiedade, EN, 2025).

As narrativas (excertos) também permitem articular o (des)alinhamento religioso à experiência do TDAH no mundo da vida, entendido como o conjunto de vivências cotidianas nas quais o sujeito constrói sentidos, lida com exigências sociais e elabora sua relação consigo e com os outros. Falas como “eu fui deixando de ir, foi passando o tempo” e “hoje eu não sigo regra nenhuma” (Tédio, 2025) dialogam com modos de viver menos regulados por rotinas rígidas, o que pode se relacionar às dificuldades de adaptação a estruturas normativas e institucionalizadas, comuns nas experiências de jovens com TDAH. Nesse contexto, o afastamento de práticas religiosas formais não se apresenta apenas como escolha de crença, mas como parte de uma forma singular de habitar o cotidiano.

Além disso, expressões como “lido com ela [angústia] de outra forma” e “não recorro, porque deixei de acreditar” (Tédio, 2025) indicam estratégias próprias de enfrentamento do sofrimento e da instabilidade emocional, que não passam necessariamente pelo recurso religioso institucional. Para jovens com TDAH, cujas trajetórias são frequentemente atravessadas por frustrações escolares, dificuldades

de concentração e experiências de julgamento social, essas estratégias compõem o mundo da vida como tentativas de manter equilíbrio e sentido diante das demandas impostas. Ao mesmo tempo, a presença de práticas espiritualizadas não normativas, como “eu leio a Bíblia de vez em quando” (Medo, 2025) ou “eu recolho a Deus... em todos os momentos” (Vergonha, 2025), evidencia que o TDAH não elimina a dimensão espiritual, mas pode favorecer formas mais individualizadas, flexíveis e descontínuas de vivenciá-la.

Por fim, a aceitação da indeterminação religiosa, expressa em falas como “eu não sei... tá tudo bem...” (O Self, 2025), pode ser compreendida como uma maneira de lidar com a complexidade do mundo da vida sem a pressão por respostas definitivas. No espaço escolar, marcado por regras, expectativas e avaliações constantes, essa postura pode entrar em tensão com modelos normativos de comportamento e pertencimento, ampliando a sensação de não alinhamento. Assim, ao relacionar TDAH, religiosidade e mundo da vida, as narrativas indicam que o não alinhamento religioso não deve ser lido como déficit ou ausência, mas como expressão de trajetórias juvenis singulares que buscam sentido, regulação e reconhecimento em meio às exigências da vida cotidiana.

Continuando a compreensão das narrativas dos jovens com TDAH, apresentemos outros excertos de narrativas. Assim:

- Depois que meu avô faleceu... eu comecei a recorrer a Deus com mais frequência.
- Foi depois que meu avô faleceu. Antes, eu recorria a ele (avô, grifo nosso). Depois, comecei a recorrer a Deus.
- Nos momentos de angústia... eu recolho a Deus (Raiva, EN, 2025).
- Dependendo do lugar. Há discriminação contra quem não tem religião (Tédio, EN, 2025).

Os excertos da entrevista narrativa apresentados acima, evidenciam, de um lado, a religiosidade acionada como recurso de enfrentamento em momentos de perda e sofrimento e, de outro, a experiência de preconceito dirigida a estudantes que afirmam não acreditar em Deus. No caso de Vinícius, a referência à morte do avô marca um deslocamento na forma de lidar com a angústia, indicando que a religiosidade passa a ocupar um lugar de amparo emocional. Esse movimento revela

como, no mundo da vida, a fé pode funcionar como estratégia legítima de elaboração do sofrimento, socialmente reconhecida e, em muitos contextos, valorizada.

Em contraste, as narrativas de Tédio (2025) explicitam que a ausência de crença religiosa nem sempre é acolhida socialmente, sendo atravessada por experiências de julgamento e discriminação. A afirmação de que “dependendo do lugar há discriminação contra quem não tem religião” (Tédio, 2025), aponta para a existência de normas implícitas que associam pertencimento, moralidade e ajustamento social à crença em Deus. No espaço escolar, tais normas podem produzir processos de exclusão simbólica, especialmente quando estudantes que não professam uma fé são percebidos como desviantes ou inadequados.

Quando essas experiências são articuladas à condição do TDAH, o cenário de exclusão tende a se intensificar. Jovens com TDAH já convivem com dificuldades de atenção, impulsividade e regulação emocional, frequentemente interpretadas como desinteresse ou indisciplina. Ao se declararem não religiosos, esses estudantes podem acumular marcas de diferença, tornando-se mais vulneráveis ao preconceito e ao isolamento. Assim, a não crença religiosa, associada à neurodivergência, pode ampliar as experiências de não pertencimento no ambiente escolar, reforçando processos de silenciamento e exclusão que impactam diretamente suas trajetórias educativas e seu mundo da vida. Ao dialogar com diferentes autores, Wou et al. (2023, p. 3) apresenta que:

A compreensão do outro, neste caso o estudante com TDAH, pela metáfora do alienígena (Broderic; Ne'eman, 2008), remonta ao conceito de estigma proposto por Goffman (2008). Para Goffman (2008), o processo de estigmatização dá-se mediante as interações entre indivíduos categorizados a partir de normas socialmente estipuladas e os outros, considerados “normais”. O estigma constrói-se a partir de um atributo cujas normas sociais consideram como um defeito ou fraqueza, levando a seu descrédito pessoal. Assim, o autor define o estigma como uma relação que se estabelece por meio da “[...] discrepância específica entre a identidade social virtual [o que sua imagem representa aos outros] e a identidade social real [suas características e atributos como tal]” (Goffman, 2008, p. 12 apud Wou et al., 2023, p.3).

Ao dialogar com Wou (2023) compreendemos que a experiência do estudante com TDAH, quando interpretada a partir de padrões normativos de comportamento e aprendizagem, tende a ser atravessada por processos de estigmatização. A metáfora do “alienígena” evidencia como esse estudante é percebido como estranho ou

deslocado em relação ao que é socialmente esperado, produzindo uma distância simbólica entre ele e os demais. Ao recorrer a Goffman, o texto explicita que o estigma não reside no sujeito em si, mas na relação estabelecida entre sua identidade real e a identidade que lhe é atribuída socialmente, contribuindo para práticas de exclusão, deslegitimação e redução de suas potencialidades no espaço escolar.

Desta forma, a escola pode se tornar um espaço de exclusão de determinados estudantes, aqueles considerados atípicos. É justamente em oposição a essa lógica excludente que a perspectiva freireana permite compreender que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (Freire, 2008, p. 1).

A inclusão no sentido apresentado por Freire (2008) se manifesta como movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas. Por isso, a questão da inclusão do jovem com neurodivergente, na vertente do TDAH (além de outros segmentos com deficiência e demais minorias em direitos) no processo de escolarização deve ser um movimento dos governos, das instituições de educação e da sociedade.

Neste sentido, é necessário compreender que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, é orientada por marcos legais que garantem o direito à participação plena de estudantes com deficiência e outras condições do neurodesenvolvimento, como o TDAH. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram um sistema educacional inclusivo, com ênfase na eliminação de barreiras, na formação docente e no enfrentamento de atitudes discriminatórias.

O TDAH é público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reconhecido como deficiência, suas repercussões no processo educativo exigem práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo no campo da acessibilidade atitudinal. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente na Meta 4, reforça a centralidade da formação de professores e da organização escolar

para o atendimento à diversidade, contribuindo para a construção de uma escola que reconheça o TDAH como parte da pluralidade presente no mundo da vida escolar.

A relevância deste estudo reside, principalmente, no caráter precursor de seu objeto. Ao investigar a religiosidade de jovens neurodivergentes com TDAH, esta pesquisa ocupa uma lacuna teórica e empírica significativa, uma vez que as narrativas desses sujeitos raramente são integradas às discussões sobre o sagrado no campo das Ciências da Religião. O TDAH, enquanto expressão da neurodivergência, atravessa o cotidiano e se articula às formas como os jovens constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a religiosidade no espaço familiar e escolar.

As narrativas revelaram que a escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço formativo, pode acolher ou tensionar essas experiências, especialmente quando práticas, valores ou discursos religiosos não dialogam com a diversidade de crenças e modos de existir. Nesse contexto, a inclusão não se restringe às adaptações curriculares e pedagógicas, mas envolve o (re)conhecimento das experiências juvenis com TDAH e das diferentes maneiras de vivenciar ou não a religiosidade, evitando que tais diferenças se convertam em exclusão. Embora este trabalho tenha desvelado as "significações pertinentes" (Bertaux, 2010) da amostra estudada, ele não esgota a temática, mas abre novos horizontes para pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou desvelar uma intersecção ainda pouco explorada no campo das Ciências da Religião, educacional e sociológico: a relação entre a neurodivergência e a dimensão religiosa na juventude. Ao encerrar este ciclo de investigação, retomamos as indagações que guiaram este caminhar, reafirmando que a problemática central residiu na invisibilização dos processos subjetivos de jovens com a neurodivergência - TDAH frente à experiência do sagrado. Questionou-se, principalmente, em que medida a condição neuroatípica interfere na construção de sentidos e significados religiosos destes jovens?

Norteadas pela hipótese de que esses jovens não estão apartados da dimensão espiritual, a pesquisa confirmou que a religiosidade opera como um sistema simbólico potente (Geertz, 1989), por meio do qual os colaboradores atribuem sentidos às suas trajetórias. Como previsto, essa vinculação não ocorre de forma isolada, mas é profundamente mediada pelos valores familiares e pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar e comunitário. A religiosidade revelou-se, portanto, como um elemento de conexão com o "mundo da vida" (Husserl, 2012), funcionando como uma bússola identitária que auxilia na navegação pelas complexidades de um desenvolvimento atípico.

O objetivo central de conhecer e compreender esses sentidos e significados foi alcançado ao evidenciarmos que a religiosidade oferece meios para lidar com as exigências do cotidiano. No que tange aos objetivos específicos, os resultados demonstraram que: O desenvolvimento neurológico atípico, longe de apartar o jovem da dimensão espiritual, impõe a ela uma roupagem singular, onde a fé é filtrada pelas necessidades de foco, acolhimento e compreensão da própria diferença; Os valores familiares exercem um papel ambivalente: se, por um lado, fornecem a base para o pertencimento (como visto em O Self - C8), por outro, podem gerar tensionamentos e silenciamentos quando a performance religiosa esperada ignora as limitações do TDAH (como observado em Ansiedade - C1 e Vergonha - C2);

As narrativas coletadas evidenciaram que a religiosidade fortalece a relação com o mundo da vida quando é acolhedora, mas pode fragilizá-la quando se torna mais uma instância de cobrança normativa.

O percurso dos caminhos metodológicos deste estudo alicerçou-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela dimensão biográfica na perspectiva das narrativas de vida, que permitiu acessar a densidade das experiências vividas pelos

jovens. Compreender a religiosidade na neurodivergência exigiu um olhar que não fragmentasse o sujeito, mas que o percebesse em sua totalidade narrativa. Para tanto, a pesquisa valeu-se das narrativas de vida, conforme a perspectiva de Daniel Bertaux (2010) e Delory-Momberger (2008; 2012; 2016), compreendendo que o ato de narrar é, em si, um processo de construção de identidade e de atribuição de sentido ao mundo.

A coleta das informações foi estruturada através de múltiplos dispositivos que se complementaram a saber: 1) Questionário: Funcionou como o primeiro contato, permitindo o mapeamento socioeconômico e o perfil inicial dos nove colaboradores, estabelecendo a base para as etapas subsequentes; 2) Grupo de Discussão e Entrevista Narrativa: Constituiu o coração da pesquisa, sendo que o Grupo de Discussão atuou como um dispositivo de interação onde a palavra circulou, transformando relatos individuais em entrevistas narrativas coletivas. Nesse espaço, as vivências de TDAH e religiosidade foram "biografizadas", permitindo que os jovens confrontassem suas percepções com os pares; 3) Diário de Campo: Revelou-se um dispositivo essencial para o registro das subjetividades do pesquisador, capturando silêncios, gestos e nuances que as transcrições, por si só, não alcançariam. Portanto, foi o fio condutor que garantiu o rigor da análise compreensiva.

A interpretação das informações, pautada na análise compreensiva de Bertaux (2010), não buscou apenas descrever os fatos, mas "explicitar as significações" contidas em cada fala. A cada leitura do *corpus* documental, novos conteúdos semânticos emergiram, revelando como a religiosidade e a escola atravessam os corpos e as mentes neurodivergentes. Assim, a metodologia não foi apenas um caminho técnico, mas um compromisso ético de ouvir a quem, por vezes, é silenciado pela norma capacitista, pedagógica ou pelo dogma religioso.

A pesquisa apresentou questões relevantes e ímpares para pensarmos os sentidos e significados da religiosidade para jovens. A análise dos dados coletados revelou que a religiosidade dos jovens neurodivergentes é uma construção dinâmica, marcada por continuidades familiares e rupturas subjetivas. Os achados foram organizados em torno dos objetivos da investigação.

Na dimensão espiritual e o desenvolvimento atípico: o estudo demonstrou que o desenvolvimento neurológico atípico não aparta, necessariamente, o jovem da dimensão religiosa, mas confere a ela contornos de ambivalência e incerteza. Enquanto alguns colaboradores manifestam uma religiosidade resiliente, recorrendo

a Deus em "todos os momentos", outros narram um processo de distanciamento, afirmando que "atualmente não faz sentido" a crença em um ser superior ou criador. Observou-se a emergência de uma espiritualidade sem adesão institucional, onde a leitura da Bíblia ocorre de forma esporádica e autônoma. Para esses jovens, o "ter outro processo" sugere que a neurodivergência pode demandar formas de conexão espiritual que não se enquadram nas regras rígidas das instituições tradicionais.

A família como pilar e referencial de valores: confirmando a hipótese inicial, a religiosidade desses jovens possui uma relação direta e profunda com os valores familiares. A família foi descrita como o "grande pilar" para a construção da religiosidade, sendo a principal responsável pela introdução dos jovens ao universo sagrado desde a infância. As narrativas destacam que a fé é frequentemente uma herança: "você foi porque tua mãe te levou" ou "a família conduz". No entanto, essa herança também é ponto de diferenciação; em casos em que o jovem não professa uma religião, ele ainda reconhece que sua família mantém esses vínculos, evidenciando que a religiosidade familiar permanece como um referencial, mesmo quando há oposição ou desfiliação individual.

Fortalecimento e fragilização da relação com o mundo da vida: a religiosidade atua como um recurso de enfrentamento primordial em momentos de crise, como o luto e a angústia. A perda de figuras significativas, como avós, revelou-se um marco onde a fé passou a oferecer acolhimento, consolo e uma presença simbólica que ajuda a processar a saudade e a dor. Por outro lado, o vínculo religioso é fragilizado por experiências de intolerância e julgamento social. Os jovens demonstraram uma visão crítica apurada ao notar que, muitas vezes, o sofrimento psíquico (como a depressão) é erroneamente lido no meio religioso como "falta de Deus". Essa discriminação e o peso das regras institucionais contribuem para o enfraquecimento dos laços com a comunidade, levando alguns a afirmar que "hoje não sigo regra nenhuma".

Esta pesquisa contribui para o campo das Ciências da Religião e Educação ao desvelar que, para o jovem neurodivergente, a religiosidade é uma ferramenta de navegação no "mundo da vida". Nas Ciências da Religião o estudo enriquece a área ao documentar como a subjetividade atípica ressignifica o sagrado, movendo-se do dogma para a experiência de acolhimento.

Nos campos da Educação e da Sociologia mostra que a escola raramente aborda esses sentidos, a pesquisa sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a integralidade do estudante, incluindo sua dimensão simbólica. Para

a Psicologia da Juventude as narrativas reforçam a importância de vínculos interpessoais significativos para o desenvolvimento, onde a espiritualidade pode servir como fator de proteção psíquica, desde que livre de estigmas e preconceitos.

A relevância deste estudo reside, primordialmente, no caráter precursor de seu objeto. Ao investigar a religiosidade de jovens neurodivergentes - TDAH, esta pesquisa ocupa uma lacuna teórica e empírica significativa, uma vez que as narrativas desses sujeitos raramente são integradas às discussões sobre o sagrado no campo das Ciências da Religião. Revelou-se que a subjetividade atípica não é um impedimento para a transcendência, mas um convite à revisão das formas como as instituições acolhem a diversidade biográfica.

Embora este trabalho tenha desvelado as "significações pertinentes" (Bertaux, 2010) da amostra estudada, ele não esgota a temática. Pelo contrário, a originalidade desta investigação abre novos horizontes para pesquisas futuras, tais como: a ampliação do espectro neurodivergente, estudos que contemplem jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras condições, observando se a rigidez cognitiva ou as sensibilidades sensoriais alteram a percepção do rito religioso.

Outras possibilidades de pesquisa podem apontar para investigações que busquem compreender como professores e líderes religiosos percebem e estão preparados (ou não) para lidar com a dimensão da religiosidade do jovem neurodivergente; religiosidade e gênero na neurodivergência para compreender como as pressões de gênero, cruzadas ao TDAH, impactam a experiência da religiosidade e fé em jovens mulheres e homens.

Concluimos a escrita desta pesquisa com a consciência de que conhecer a religiosidade desses jovens com neurodivergência é, acima de tudo, um ato de justiça cognitiva e inclusiva. Como sinalizado por Greenspan (1999), a possibilidade de desenvolvimento pleno está ancorada no reconhecimento e na relação pessoal. Portanto que sirva de subsídio para que as Ciências da Religião, a escola, as universidades, os governos e a sociedade não apenas vejam o diagnóstico, mas escutem as narrativas daqueles que, em sua atipicidade, continuam a produzir sentidos e a buscar o seu lugar no mundo da vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Câne Editorial, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. da.; ZANON, R. B. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 09 fev. 2024.

ÁVILA, Antonio. **Para conhecer a psicologia da religião.** Tradução: Edições Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARKLEY, Russell A. **TDHA: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BAHIA. Secretaria do Planejamento (SEPLAN). Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Territórios de Identidade – Estado da Bahia (mapa).** Salvador: SEI, 2022–2023.

BANDA EVA. **Gratidão Apenas.** Compositores: Felipe Pezzoni, Marcelinho Oliveira e Jader Rocha. In: BANDA EVA. **Eva 4.0** (Ao Vivo). São Paulo: Sony Music Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/banda-eva/gratidao-apenas/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BARÃO, M.; RESEGUE, M.; LEAL, R. (coords.). **Atlas das juventudes: evidências para as transformações das juventudes.** Rio de Janeiro: FGV Social; Em Movimento; Pacto das Juventudes pelos ODS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/00067717-3e60-4969-aac6-d86b2cac5320>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGER, Peter L. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época de pluralismo.** Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERGER, Peter L. **Rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BERGER, Peter L. **O Dossel Sagrado.** São Paulo: Paulus, 2009.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERKENBROCK, Volney J. Fé cristã plural: a chance do retorno à catolicidade. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 81-103, jan./abr. 2014.

BERNARDI, C. J.; CASTILHO, M. A. de. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 4, p. 745-756, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5D44rZBWRJ5d8YCpX4GP83H/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. **O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista**. Revista Psicologia Política, 2024. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000100702. Acesso: 27 nov. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei 657/25.

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, 2009. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=967798. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica...** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014]. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970.html>. Acesso: 05 dez. 2025.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Nota Técnica nº 04/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Org. Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (SINEP). Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.651, de 2025**. Regulamenta a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, para dispor sobre o funcionamento do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (SINEP). Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, [2016]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 738, de 2024**. Dispõe sobre o uso de dados e materiais biológicos em pesquisas com seres humanos. Brasília, DF: CNS, [2024]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRITES, Clay. **Como lidar com as mentes a mil por hora**. São Paulo: Editora Gente, 2021.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CIDADE NEGRA. **A estrada**. Intérprete: Cidade Negra. Compositores: Toni Garrido; Bino Farias; Lazão; Da Gama. In: *O erê*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1996. Faixa 2.

COUTINHO, Raquel Zanatta; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 333-365, jul./dez. 2014.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Inclusão. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/>. Acesso em: 09 fev. 2023.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. A. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17-78.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101–134.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios, 2015. 1 DVD (94 min), son., color.

DIVERTIDA MENTE 2. Direção: Kelsey Mann. Produção: Mark Nielsen. Estados Unidos: Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios, 2024. 1 vídeo (96 min), son., color.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

ENCICLOPÉDIA DE SIGNIFICADOS. **Religiosidade**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/religiosidade/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FGV SOCIAL. **Atlas das Juventudes 2021**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021. Disponível em: <https://www.atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENDRON, Alice. **O pequeno livro TDAH**: um manual para enfim entender como sua mente funciona. 2. ed. Rio de Janeiro: Ponto BestSeller, 2024.

GREENSPAN, Stanley I.; BENDERLY, Beryl Lieff. **A evolução da mente**: as origens da inteligência e das emoções. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **TDAH 2.0**: Trad. Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2024.

HILARIS. **Jornal de Pesquisa do Cérebro**. Disponível em: <https://portuguese.hilarispublisher.com/scholarly/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudiano e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LORENZET, Deloíze; ANDREOLLA, Felipe; PALUDO, Conceição. **Educação profissional e tecnológica (EPT)**: os desafios da relação trabalho-educação. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MANDELA, Nelson. **Longo Caminho para a Liberdade**: a autobiografia de Nelson Mandela. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MARIZ, Cecília Loreto. Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 253-273, 2005.

MARTINS, Ana Maria Alves. **Neurodiversidade na educação**: quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes? 2023. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023.

MATÉ, Gabor. **Mentes dispersas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Henrique Reichmann; PRADO, Karin Braun. Epigenética: um novo campo da genética. **RUBS**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 61-69, set./dez. 2008. Disponível em: http://colegiogregormendel.com.br/gm_colegio/pdf/2012/textos/3ano/biologia/8.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

NONATO, S. P.; DAYRELL, J. T. **Por uma Pedagogia das Juventudes**: educação e a pesquisa como princípio. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. (E-book).

NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes e religiosidades: sinais dos tempos no Brasil contemporâneo. **Caminhando com o Itepa**, Passo Fundo, n. 126, ago. 2019, p. 17-55. Disponível em: https://revista.itepa.com.br/index.php/teopraxis/pt_BR/article/view/98/139. Acesso em: 25 nov. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **O que os olhos não veem, a história de vida registra**: mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Rita-de-Cassia-Magalhaes.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 18 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PAÍN, Sara. **Pedagogia da diferença**: desafios para a escola inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2017.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIS, José Machado. Círculo de afetos juvenis: identidades, relacionamentos e imagens de si. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (orgs.). **Juventudes**

contemporâneas: emergências, convergências e dispersões. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 51-76.

PAIS, José Machado. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003. p. 47-79.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. In: **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, set./dez. 2005. p.102-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PRANDI, Reginaldo. **Os mortos e os vivos**: uma introdução ao Espiritismo. São Paulo: Editora da USP, 1996.

RIBEIRO, J. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, ano 5, n. 8, jun. 2003. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao>. Acesso em: 02 dez. 2025.

RICOEUR, P. Vida: uma narrativa em busca de um narrador. In: **Escritos 1**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SASSAKI, Romeu Kassumi. **Acessibilidade na Câmara**: glossário de acessibilidade. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 31 maio 2024.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social**: uma introdução à sociologia compreensiva. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Cristiane Gonçalves da et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, out./dez. 2008.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 262-273, 2014.

VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: encontro de tradições e novas perspectivas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, p. 11-18, 2009. Disponível em:

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/886/4/article_hdl886.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.).

Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 2020. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/eav/article/view/173441/162623>. Acesso em: 21 nov. 2025.

WUO, Andrea Soares; MARQUES, Luiza Nunes. TDAH na escola: um estudo sobre os rituais de interação entre estudantes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

Acesso em: 29 nov. 2025.

WUO, Andrea Soares; BRITO, Andre Luiz Corrêa de. **Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional**. Linhas Críticas, Brasília, v. 29, e45911, 2023. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198104312023000100104.

Acesso em: 27 nov. 2025.



APÊNDICE – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Adulto (maior de 18 anos) e Adulto responsável por menor de 18 anos ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **JUVENTUDE NEURODIVERGENTE: Sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação**. Você foi selecionado por ser um jovem/adolescente matriculado no Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, apresentar questões do neurodesenvolvimento na perspectiva da neurodivergência e receber AEE na SRM desta instituição de educação, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente). Os objetivos deste estudo são: Geral – Conhecer e compreender os sentidos e significados da religiosidade de jovens com neurodivergência - TDAH, e suas relações com o cotidiano do “mundo da vida”. Específicos: Analisar se o desenvolvimento neurológico atípico aparta o jovem com TDAH da dimensão espiritual; Identificar a influência dos valores familiares em sua experiência religiosa; Mostrar, a partir de suas narrativas, como esses sentidos fortalecem ou fragilizam sua relação com o mundo da vida. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e participar de um Grupo Focal narrando suas experiências referentes à temática central da pesquisa. Tais narrativas partirão da sua vontade, espontaneidade e disponibilidade como participante.

Para isso, usaremos um questionário escrito para ser respondido individualmente por você e um momento onde os participantes irão ouvir uma música de acolhimento, seguido de uma conversa entre você e os outros participantes com a presença dos pesquisadores no processo de mediação a partir de imagens sobre a presença de jovens em diversos contextos religiosos e uma pergunta inicial/disparadora para a discussão.

O uso do(a) questionário impresso em papel A4, projetor de imagens, imagens em slides, caixa de som é considerado(a) seguro(a), mas é possível ocorrer risco que pode acontecer como em atividades rotineiras de conversar, escrever, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola. Neste sentido, podemos reafirmar que o uso de questionários impressos, projetores, slides e caixas de som é geralmente considerado de baixo risco físico, mas é crucial reconhecer que riscos psicossociais, sensoriais e de bem-estar podem surgir para jovens neurodivergentes (TDAH, Dislexia, etc.), especialmente em contexto de pesquisa. Esses riscos podem ser parecidos aos do dia-a-dia escolar, mas são intensificados pela natureza formal da pesquisa, expectativas desconhecidas e possível ansiedade.

A diminuição de riscos em pesquisas com jovens neurodivergentes requer estratégias integradas - medidas que vão além da baixa periculosidade física dos materiais (como papel, projetor ou caixa de som). É essencial combater riscos psicossociais, sensoriais e cognitivos, garantindo autonomia e bem-estar. Eis as principais estratégias: o convite para participação será feito respeitando o seu desejo para participar - respeito incondicional à sua autonomia; garantindo adaptações sensoriais e comunicacionais; assegurar suas escolhas reais (do ambiente ao formato de resposta); transformar o seu "não" em uma opção prática e sem constrangimentos. Essa abordagem não só minimiza riscos para você como gera dados mais válidos e respeita a dignidade dos participantes. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (81)2119-4041 - Ramal: (81)2119-4041 CEP/UNICAP ou do/a pesquisador/a responsável Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos. Mas, há coisas boas que podem acontecer - sua participação é voluntária e valiosa! Ao contribuir com este estudo, você pode: expressar sua perspectiva acerca dos sentidos e significados da religiosidade; autoconhecimento e empoderamento; refletir sobre suas próprias necessidades e preferências (sensoriais, de aprendizagem, comunicação); sentir-se parte de um movimento que valoriza a neurodiversidade; participar em um espaço flexível com pausas quando precisar; responder no seu estilo (falar, apontar, escrever); acessar materiais pensados para reduzir sobrecarga (slides limpos, sons controlados). Suas respostas ajudarão a: criar espaços religiosos mais inclusivos; representar outros jovens que compartilham experiências parecidas as suas; combater estereótipos mostrando a diversidade da neurodivergência como um aspecto presente na sociedade. Por fim, acreditamos que as pesquisas só são válidas se incluírem todas as vozes. Você ajudará a construir ciência mais justa e

representativa. Se você morar longe do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Quando terminarmos a pesquisa a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos na sala, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião do Departamento de Educação, Universidade Católica de Pernambuco, em parceria da Faculdade Católica de Feira de Santana, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos. Após este período, os dados serão destruídos. A divulgação ocorrerá primeiro no processo de submissão a Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Defesa Pública do processo e resultados de pesquisa para uma banca avaliadora; Publicação em periódicos científicos com menção obrigatória às estratégias inclusivas adotadas. Apresentação em congressos da área (Ciências da Religião, Educação, Psicologia e Neurociências); Devolutiva inclusiva aos participantes - resumo científico acessível. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones logo abaixo deste texto.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador/a responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dados do PESQUISADOR/A RESPONSÁVEL (orientador/a):

Prof. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos.

(Assinatura (GOV.BR ou de próprio punho)

Endereço: RUA ALMEIDA CUNHA, 245 SANTO AMARO – BLOCO G4, 6º ANDAR, SALA 609. Cidade/UF: RECIFE/PE – CEP: 50050-480. Telefone: Tel.: (81)2119-4041 Ramal: (81)2119 4041

Anete Magalhães de Oliveira Borges

Assinatura do PESQUISADOR/A ASSISTENTE (aluno)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O/A pesquisador/a me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos hospedado na Universidade Católica de Pernambuco – CEP-UNICAP, **Rua Almeida Cunha, 245 – Santo Amaro – BL. G4, 6º andar, sala 609 – 50050-480 – RECIFE/PE – Tel.: (81)2119-4041 – E-mail: cep@unicap.br - Website: <https://portal.unicap.br/institucional/cep> – Dias de atendimento: segunda a sexta-feira – Horário de atendimento: 9h30 às 13h30 e das 14h30 às 18h30.**

Havendo dúvida/denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Feira de Santana, _____ de _____, de 2025

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA

(Quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL

(Além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

**SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
70719-040, Brasília - DF**

APÊNDICE – B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Criança e adolescente - maior de 6 anos e menor de 18 anos e para legalmente incapaz)

O Termo de Assentimento (TALE) não elimina a necessidade de fazer o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor de 18 anos ou legalmente incapaz.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **JUVENTUDE NEURODIVERGENTE: Sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber Conhecer e compreender através das narrativas os sentidos e significados da religiosidade de jovens com neurodivergência na sua vida familiar e escolar cotidiana, no Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão. Os jovens/adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 20 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a no espaço físico do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, onde os Jovens/adolescentes irão responder a um questionário e participar de um Grupo Focal narrando suas experiências referentes à temática central da pesquisa. Tais narrativas partirão da vontade, espontaneidade e disponibilidade de cada sujeito participante.

Para isso, será usado/a um questionário escrito para ser respondido individualmente e um momento onde os participantes irão ouvir uma música de acolhimento, seguido de uma conversar entre si a partir de imagens sobre a presença de jovens em diversos contextos religiosos e uma pergunta disparadora para a discussão. O uso do(a) questionário impresso em papel A4, projetor de imagens, imagens em slides, caixa de som é considerado(a) seguro(a), mas é possível ocorrer risco que pode acontecer como em atividades rotineiras de conversar, escrever, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola. Neste sentido, podemos reafirmar que o uso de questionários impressos, projetores, slides e caixas de som é geralmente considerado de baixo risco físico, mas é crucial reconhecer que riscos

psicossociais, sensoriais e de bem-estar podem surgir para jovens neurodivergentes (TDAH, Dislexia, etc.), especialmente em contexto de pesquisa. Esses riscos podem ser similares aos do dia a dia escolar, mas são intensificados pela natureza formal da pesquisa, expectativas desconhecidas e possível ansiedade.

A mitigação de riscos em pesquisas com jovens neurodivergentes requer estratégias integradas - medidas que vão além da baixa periculosidade física dos materiais (como papel, projetor ou caixa de som). É essencial combater riscos psicossociais, sensoriais e cognitivos, garantindo autonomia e bem-estar. Eis as principais estratégias: o convite para participação será feito respeitando o desejo de cada jovem para participar - respeito incondicional à autonomia; garantir adaptações sensoriais e comunicacionais; assegurar escolhas reais (do ambiente ao formato de resposta); transformar o "não" em uma opção prática e sem constrangimentos. Essa abordagem não só minimiza riscos como gera dados mais válidos e respeita a dignidade dos participantes. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (81)2119-4041 - Ramal: (81)2119-4041 CEP/UNICAP ou do/a pesquisador/a responsável Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos. Mas, há coisas boas que podem acontecer - sua participação é voluntária e valiosa! Ao contribuir com este estudo, você pode: expressar sua perspectiva acerca dos sentidos e significados da religiosidade; autoconhecimento e empoderamento; refletir sobre suas próprias necessidades e preferências (sensoriais, de aprendizagem, comunicação); sentir-se parte de um movimento que valoriza a neurodiversidade; participar em um espaço flexível com pausas quando precisar; responder no seu estilo (falar, apontar, escrever); acessar materiais pensados para reduzir sobrecarga (slides limpos, sons controlados). Suas respostas ajudarão a: criar espaços religiosos mais inclusivos; representar outros jovens que compartilham suas vivências; combater estereótipos mostrando a diversidade da neurodivergência como um aspecto presente na sociedade. Por fim, acreditamos que as pesquisas só são válidas se incluírem todas as vozes. Você ajudará a construir ciência mais justa e representativa. Se você morar longe do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Quando terminarmos a pesquisa a divulgação das

informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos na sala, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião do Departamento de Educação, Universidade Católica de Pernambuco, em parceria da Faculdade Católica de Feira de Santana, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos. Após este período, os dados serão destruídos. A divulgação ocorrerá primeiro no processo de submissão a Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Defesa Pública do processo e resultados de pesquisa para uma banca avaliadora; Publicação em periódicos científicos com menção obrigatória às estratégias inclusivas adotadas. Apresentação em congressos da área (Ciências da Religião, Educação, Psicologia e Neurociências); Devolutiva inclusiva aos participantes - resumo científico acessível. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones logo abaixo deste texto.

PESQUISADOR/A RESPONSÁVEL:

Prof. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos.

Assinatura (GOV.BR ou de próprio punho)

Endereço: RUA ALMEIDA CUNHA, 245 - SANTO AMARO – BLOCO G4, 6º ANDAR, SALA 609. Cidade/UF: RECIFE/PE - CEP: 50050-480. Telefone: Tel.: (81)2119-4041 Ramal: (81)2119 4041

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____

_____ aceito participar da pesquisa JUVENTUDE NEURODIVERGENTE: Sentidos e significados da religiosidade nas narrativas de vida/formação. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, _____ de _____ de 2025

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA

(Quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL

(Além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Instituição mantenedora: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609 - CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL. Telefone: (81)2119-4041 - E-mail do CEP: cep@unicap.br
Endereço de website do CEP: <https://portal.unicap.br/institucional/cep>
Dias de atendimento do CEP: segunda a sexta-feira
Horário de atendimento do CEP: 9h30 – 13h30 / 14h30 – 18h30

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte 70719-040, Brasília – DF



APÊNDICE – C

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO FACULDADE CATÓLICA DE FEIRA DE SANTANA

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA E RELIGIOSIDADE

MESTRADO: Ciências da Religião ORIENTADORA: Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos **MESTRANDA:** Anete Magalhães De Oliveira Borges

Seção 2: Identificação Pessoal

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: () Masculino; () Feminino; () Outro:
4. Diagnóstico neurodivergente (caso queira compartilhar):
5. Raça/cor: () Branco; () Pardo; () Preto; () Indígena; () outro _____

Seção 2: Perfil Familiar e Econômico

6. Como quem você mora atualmente?

- a) () Pais
- b) () Apenas mãe
- c) () Apenas pai
- d) () Outros familiares
- e) () Outro: _____

7. Escolaridade dos pais:

Pai:

- a) () Fundamental Incompleto
- b) () Fundamental Completo
- c) () Ensino Médio incompleto
- d) () Médio Completo
- e) () Superior Incompleto
- f) () Superior Completo

Mãe:

- a) ☐ Fundamental Incompleto
- b) ☐ Fundamental Completo
- c) ☐ Médio incompleto
- d) ☐ Médio Completo
- e) ☐ Superior Incompleto
- f) ☐ Superior Completo

8. Renda familiar mensal:

- a) ☐ Menos de 1 salário mínimo
- b) ☐ 1 salário mínimo
- c) ☐ 2 salários mínimos
- d) ☐ mais de 2 salários mínimos
- e) ☐ Não sabe

9. Você possui uma religião?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não
- c) ☐ Prefiro não responder

10. Se sim, qual é a sua religião?

- a) ☐ Católica
- b) ☐ Evangélica/Protestante
- c) ☐ Espiritismo
- d) ☐ Umbanda
- e) ☐ Candomblé
- f) ☐ Judaísmo
- g) ☐ Islamismo
- h) ☐ Outra: _____

11. Como você descreveria a influência da religiosidade na sua família?

- a) ☐ Muito presente
- b) ☐ Presente
- c) ☐ Pouco presente
- d) ☐ Ausente

12. A sua família participa de atividades religiosas?

- a) ☐ Sim, frequentemente
- b) ☐ Às vezes

c) () Raramente

d) () Não

13. Como a sua família reage às suas escolhas ou opiniões sobre a religiosidade?

a) () Apoia completamente

b) () Apoia parcialmente

c) () Não apoia

14. Vivência Religiosa e Cotidiano -Você pratica alguma religião ou espiritualidade?

a) () Sim

b) () Não

c) () Em dúvida

15. A religiosidade é importante para você?

a) () Muito importante

b) () Moderadamente importante

c) () Pouco importante

d) () Sem importância

16. Em quais situações você recorre à religiosidade ou espiritualidade no seu dia a dia?

(Marque todas as que se aplicam):

a) () Momentos de dificuldade

b) () Momentos de felicidade

c) () Momentos de incerteza

d) () Outros (especifique):

17. Quais valores religiosos ou espirituais são mais significativos para você?

a) () Respeito

b) () Compaixão

c) () Honestidade

d) () Outros (especifique):

18. Você acha que esses valores influenciam suas relações na escola e na família?

a) () Sim, bastante

b) () De certa forma

c) () Não muito

d) () Nada

19. A religiosidade de sua família influencia suas escolhas ou opiniões?

a) () Sim

b) () Não

c) () Em dúvida

20. A escola aborda temas de religiosidade ou espiritualidade?

a) () Sim, frequentemente

b) () Ocasionalmente

c) () Raramente

d) () Nunca

21. Você se sente confortável em discutir suas crenças religiosas na escola?

a) () Sim

b) () Não

c) () Em dúvida

22. Como os colegas e professores reagem à sua expressão de religiosidade

(se você expressa)?

a) () Positivamente

b) () Neutro

c) () Negativamente

23. Experiência na sua comunidade. Em sua comunidade os jovens participam

de atividades

ligadas à religião?

a) () Sim

b) () Não

24. Em sua comunidade existem preconceitos com relação à religiões de

matrizes africanas?

a. () Sim

b. () Não

c. () Nunca observo



APÊNDICE – D

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO DE DISCUSSÃO (PÓS-QUESTIONÁRIO)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO FACULDADE CATÓLICA DE
FEIRA DE SANTANA**

MESTRADO: Ciências da Religião

ORIENTADORA: Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos

MESTRANDA: Anete Magalhães De Oliveira Borges

Eixo 1 - Sentido e Significado da Religiosidade

EIXO 2 - Experiência Cotidiana

EIXO 3 Influência Familiar e Escolar

EIXO 4 - Valores e Tomada de Decisões

EIXO 5 - Relação com o Mundo da Vida

EIXO 6 - Comunidade



ANEXO A

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PORTAL DO SERTÃO

CARACTERÍSTICAS

1 Demografia - População residente:

De acordo com os dados do IBGE, a população absoluta no Portal do Sertão em 2023 é de 948.718 habitantes, verifica-se que a segunda maior cidade do interior da Bahia, em sua sede concentra-se 63,8%, sendo que as menores cidades pertencentes ao Território de Identidade, como exemplo de Água fria e Ipecaetá, têm apenas 1,8%. Essa concentração populacional na sede reflete nos setores de ocupação do comércio e serviços, segundo os dados do PEA.

2 Taxa de fecundidade:

Em 2023 é de entre 1,57= 1,5 filhos por mulher.

3 IDH do território

0,712

4 Atividade econômica-Participação no valor adicional dos territórios

PIB: 17, 3 bilhões – 60% serviços; Indústria 25,9% - Adm. Pública 13,5% - Agropecuária 0,6%

5 Educação:

Taxa de analfabetismo 2022 = 6,6%

6 Educação Profissional: A Bahia tem a segunda maior rede estadual de Educação Profissional do País, na oferta de cursos técnicos de nível médio, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

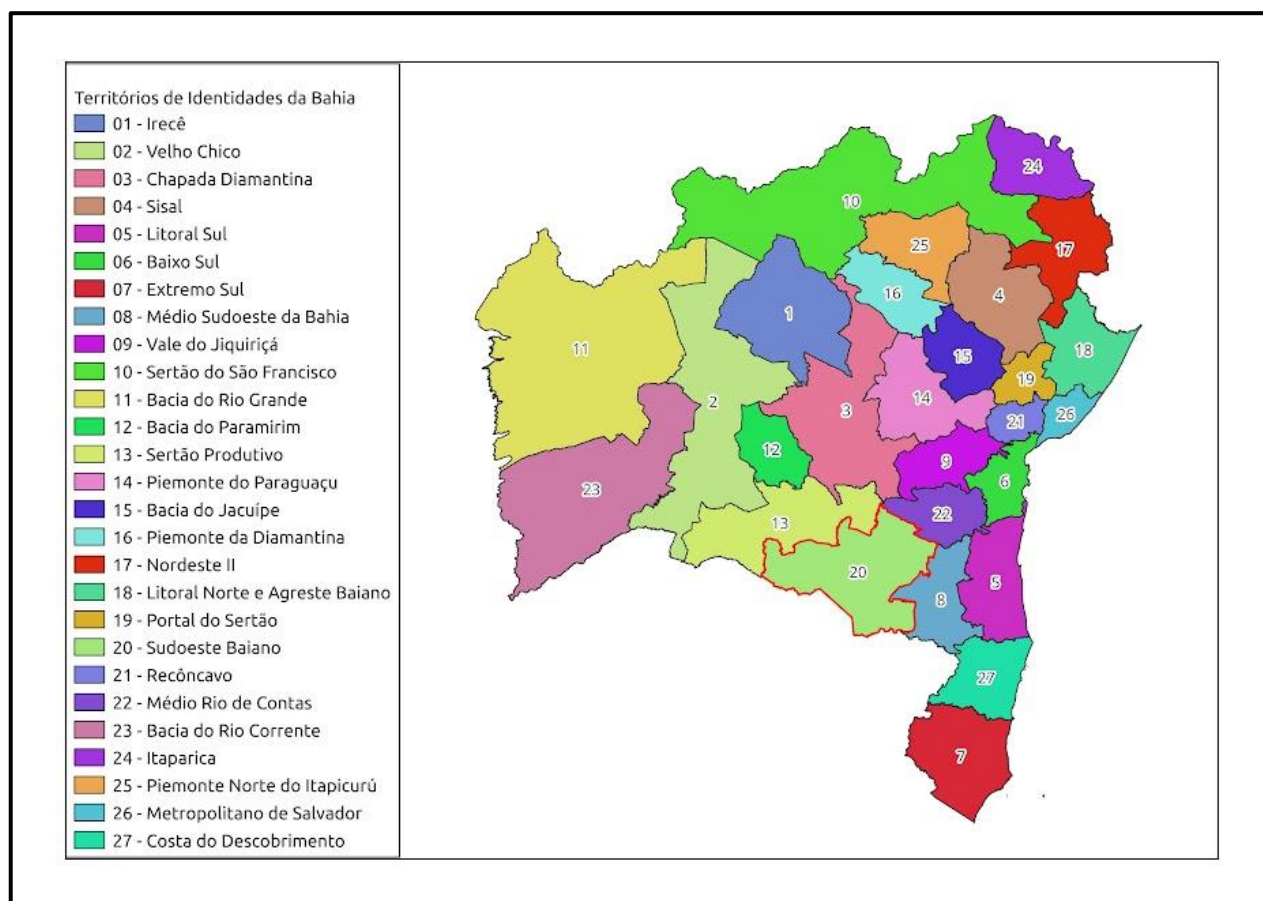
Observa-se, um aumento significativo na oferta integrada, subsequente e Proeja, no específico do Portal do Sertão, a Educação Profissional além de beneficiar os jovens na formação para o mundo do trabalho abre também oportunidade para os adultos que não tiveram o acesso garantido na escola, como relata os dados anteriores. Outros dados significativos são os avanços quanto aos laboratórios e equipamentos segundo os dados do Inep.



ANEXO B

MAPA DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

Mapa I: Localização do Centro de Educação Profissional Portal do Sertão -



CETEP

Fonte: SEPLAN/SEI-BA (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2019–2023).



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

ANEXO - C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JUVENTUDE NEURODIVERGENTE: Sentidos e significados da religiosidade nas narrativas devida/formação **Pesquisador:** Zuleica Dantas Pereira **Área Temática:**

Versão: 3

CAAE: 90163425.3.0000.5206

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.804.687

Apresentação do Projeto:

A contemporaneidade nos desafia constantemente para (re)pensarmos o Ser Estar no Mundo, tanto na vertente das singularidades como nas pluralidades que envolvem as relações sociais (e para além delas). A pauta da agenda econômica-social ambiental do século XXI, abrange questões múltiplas: meio ambiente, pobreza e riqueza, disputas territoriais, (in)justiça social, exclusão de segmentos sociais, entre outras. Ao apontar alguns desses aspectos, intenciono fazer reflexões acerca dos sujeitos jovens, em um recorte de aproximações com a juventude com neurodiversidade.

Para os jovens que habitam os espaços rurais, via de regra, há desafios de outras ordens, a exemplo de carência de vagas de emprego, dificuldades de acessar determinados recursos como saúde, serviços e educação. Quando nos referimos às questões de educação nos espaços rurais, entendemos que a baixa qualidade passa por uma série de fatores como condições arquitetônica e sanitárias dos prédios

escolares, formação dos professores, distribuição de merenda escolar, de livros didáticos e outros materiais. Neste sentido, as expectativas educacionais, sociais e culturais influenciam diretamente nos desejos, sonhos e aspirações desses jovens.

A convivência na docência em processos de apoio pedagógico a estudantes público-alvo da Educação Especial, em uma SRM, de um Centro Territorial de Educação Profissional, na Bahia, impulsiona a questionar sobre as marcas e formas de exclusão ou inclusão social, no ambiente escolar, aos estudantes com deficiência, principalmente, aqueles na condição da neurodivergência.

Muitas vezes, a condição da neurodiversidade (física, mental, sensorial) fica em relevo como se fosse o único conjunto dimensional permitido para sua presença no mundo. Portanto, faz-se necessário pensar sobre as questões que balizam as diversas dimensões dessa juventude, a partir das suas narrativas. Não é o que pensamos sobre ela, mas o que ela, a juventude neurodivergente, narra acerca das experiências vividas nos movimentos da/na a vida na dimensão espiritual, mais precisamente na questão da religiosidade.

No Contexto da religiosidade, torna-se necessário um entendimento das suas manifestações locais, seus rituais, seus valores, seus conceitos, e atitudes, fundamentais na vivência das comunidades locais.

Tanto os sentidos quanto os significados na religiosidade são construídos e negociados ao longo da vida de uma pessoa e podem ser influenciados por mudanças de crenças, experiências de vida significativas e interações sociais. Eles desempenham um papel importante no desenvolvimento da identidade religiosa e espiritual de um indivíduo e podem fornecer um quadro de referência para enfrentar desafios e encontrar significado na existência humana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Conhecer e compreender através das narrativas os sentidos e significados da religiosidade de jovens neurodivergentes na sua vida familiar e escolar cotidiana.

Objetivos específicos:

- 1) Analisar se o desenvolvimento neurológico atípico aparta o jovem com TDAH da dimensão espiritual;
- 2) identificar a influência dos valores familiares em sua experiência religiosa;

3 Mostrar, a partir de suas narrativas, como esses sentidos fortalecem ou fragilizam sua relação com o “mundo da vida”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para isso, será usado/a um questionário escrito para ser respondido individualmente e um momento onde os participantes irão ouvir uma música de acolhimento, seguido de uma conversa entre si a partir de imagens sobre a presença de jovens em diversos contextos religiosos e uma pergunta disparadora para a discussão. O uso do(a) questionário impresso em papel A4, projetor de imagens, imagens em slides, caixa de som é considerado(a) seguro(a), mas é possível ocorrer risco que pode acontecer como em atividades rotineiras de conversar, escrever, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola. Neste sentido, podemos reafirmar que o uso de questionários impressos, projetores, slides e caixas de som é geralmente considerado de baixo risco físico, mas é crucial reconhecer que riscos psicossociais, sensoriais e de bem-estar podem surgir para jovens neurodivergentes (TDAH, Dislexia, etc.), especialmente em contexto de pesquisa. Esses riscos podem ser similares aos do dia a dia escolar, mas são intensificados pela natureza formal da pesquisa, expectativas desconhecidas e possível ansiedade.

A mitigação de riscos em pesquisas com jovens neurodivergentes requer estratégias integradas - medidas que vão além da baixa periculosidade física dos materiais (como papel, projetor ou caixa de som). É essencial combater riscos psicossociais, sensoriais e cognitivos, garantindo autonomia e bem-estar. Eis as principais estratégias: o convite para participação será feito respeitando o desejo de cada jovem para participar - respeito incondicional à autonomia; garantir adaptações sensoriais e comunicacionais; assegurar escolhas reais (do ambiente ao formato de resposta); transformar o "não" em uma opção prática e sem constrangimentos. Essa abordagem não só minimiza riscos como gera dados mais válidos e respeita a dignidade dos participantes. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (81)2119-4041 - Ramal: (81)2119-4041 CEP/UNICAP ou do/a pesquisador/a responsável Profa. Dra. Zuleica Dantas Pereira Campos.

Benefícios:

Ao contribuir com este estudo, você pode: expressar sua perspectiva acerca dos sentidos e significados da religiosidade; autoconhecimento e empoderamento;

refletir sobre suas próprias necessidades e preferências (sensoriais, de aprendizagem, comunicação); sentir-se parte de um movimento que valoriza a neurodiversidade; participar em um espaço flexível com pausas quando precisar; responder no seu estilo (falar, apontar, escrever); acessar materiais pensados para reduzir sobrecarga (slides limpos, sons controlados). Suas respostas ajudarão a: criar espaços mais inclusivos; representar outros jovens que compartilham suas vivências; combater estereótipos mostrando a diversidade da neurodivergência como um aspecto presente na sociedade. Por fim, acreditamos que as pesquisas só são válidas se incluírem todas as vozes. Você ajudará a construir ciência mais justa e representativa. Se você morar longe do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é muito significativa e relevante, considerando as questões levantadas sobre a situação existencial do adolescente, do jovem que diz respeito à educação de qualidade, a vida/saúde; a saúde/vida e aos direitos essenciais que o adolescente e o jovem necessitam ter como direito a uma vida saudável e de qualidade para o homem do amanhã.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão bem descritos e destacados.

Recomendações:

Não há pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenação do CEP acompanha o parecer do Colegiado aprovando o protocolo de pesquisa. adreferendum.

O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo

CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo. Favor consultar o Manual de Usuário PESQUISADOR, disponível na Plataforma Brasil [Aprovado PB PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 7804687.pdf](#) que orienta sobre a emissão dos referidos relatórios, entre outros assuntos.

Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letras e, cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento.

O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2593867.pdf	26/08/2025 21:59:27		Aceito

Cronograma	8_B_CRONOGRAMA_ATUALIZADO_AGO_26.pdf	26/08/2025 21:59:12	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Folha de Rosto	1_folhaDeRosto.pdf	30/07/2025 19:35:34	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	18_CEP_Solicit_Projeto_de_Pesquisa_Atualizado.pdf	30/07/2025 19:33:29	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	17_MINTER_Resultado_quali_projeto_Anete.pdf	30/07/2025 19:28:36	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	16_Ata_2025_11_abr.pdf	03/07/2025 19:02:48	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	15_MINTER_Resultado_qualificacao_projeto.pdf	03/07/2025 19:01:28	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	14_Termo_de_Compromisso_de_Utilizacao_de_Dados_TCUD.pdf	02/07/2025 18:55:25	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	13_B_Curriculo_Lattes_Zuleica_Dantas_Pereira_Campos.pdf	02/07/2025 18:54:14	Zuleica Dantas Pereira	Aceito

Página 05 de

Outros	13_A_Curriculo.pdf	02/07/2025 18:52:22	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	12_TAUID_Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_e_Depoimento_assinado.pdf	02/07/2025 18:51:04	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	11_AUDAA_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_DADOS_ARMAZENADOSassinado.pdf	02/07/2025 18:46:54	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Declaração de concordância	10_PARECER_INSTITUCIONAL_DE_RECONHECIMENTO_PROJETO.pdf	02/07/2025 18:45:47	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Orçamento	9_OD_Planilha_de_Orcamento.pdf	02/07/2025 18:44:57	Zuleica Dantas Pereira	Aceito

Brochura Pesquisa	7_B_RO_ENTREVISTA.pdf	02/07/2025 18:43:47	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Outros	7_A_Questionario_Perfil_dos_Colaboradores.pdf	02/07/2025 18:38:50	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	6_PD_Projeto_de_Pesquisa_Atualizado.pdf	02/07/2025 18:04:31	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TCSC_Termo_de_Compromisso_Assinado.pdf	02/07/2025 17:57:10	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TALE_Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	02/07/2025 17:51:59	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	02/07/2025 17:47:32	Zuleica Dantas Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2_CARTA_DE_ANUENCIA_Assinado.pdf	02/07/2025 17:44:50	Zuleica Dantas Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 29 de agosto de 2025

Assinado por: rossanaregina guimarães ramos henz
(Coordenador(a))