

Educação e Direito

volume 2



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Johnantan Candeia Limeira
Organizador

Educação e Direito

volume 2



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Johnantan Candeia Limeira
Organizador

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598	Direito e Educação- Vol 2 / Johnantan Candeia Limeira (Org) – João Pessoa: Periodicojs editora, 2025.
	E-book: il. color.
	E-book, no formato ePub e PDF.
	Inclui bibliografia
	ISBN: 978-65-6010-178-4
	1. Direito. 2. Educação. I. Limeira, Johnantan Candeia. II. Título
	CDD 340

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Direito: 340

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas da Coleção de livros Humanas em Perspectiva.

Todos os direitos reservados.

A propriedade intelectual de cada artigo que compõe esse E-book é de total responsabilidade dos seus autores.



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: [@periodicojs](https://www.instagram.com/periodicojs)

Prefácio



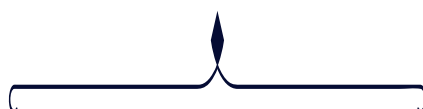
A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas das ciências humanas que são avaliados no sistema duplo cego.

Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar ênfase e divulgação a trabalhos de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas. O objetivo dessa seção é unir o debate interdisciplinar com temas e debates específicos da área mencionada. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas.

Esse novo volume coloca em evidência, temas essenciais que tratam sobre a educação e o estudo do direito, a partir desses temas sensíveis o leitor tem a chance de navegar pelo conjunto de conhecimento que pode ser aplicado ao seu dia a dia.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs



Sumário



Capítulo 1

OS DIREITOS HUMANOS E A GARANTIA DA LEI DE EXECUÇÃO PENAL

6

Capítulo 2

A RESPONSABILIDADE CIVIL POR ABANDONO AFETIVO

25

Capítulo 3

O DESAFIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA

43

Capítulo 4

ENTRE A AUTONOMIA E A MERCADORIA: O PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE NA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

56

Capítulo 5

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA

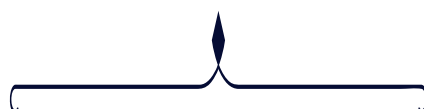
87

Capítulo 6

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PARA ENSINAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

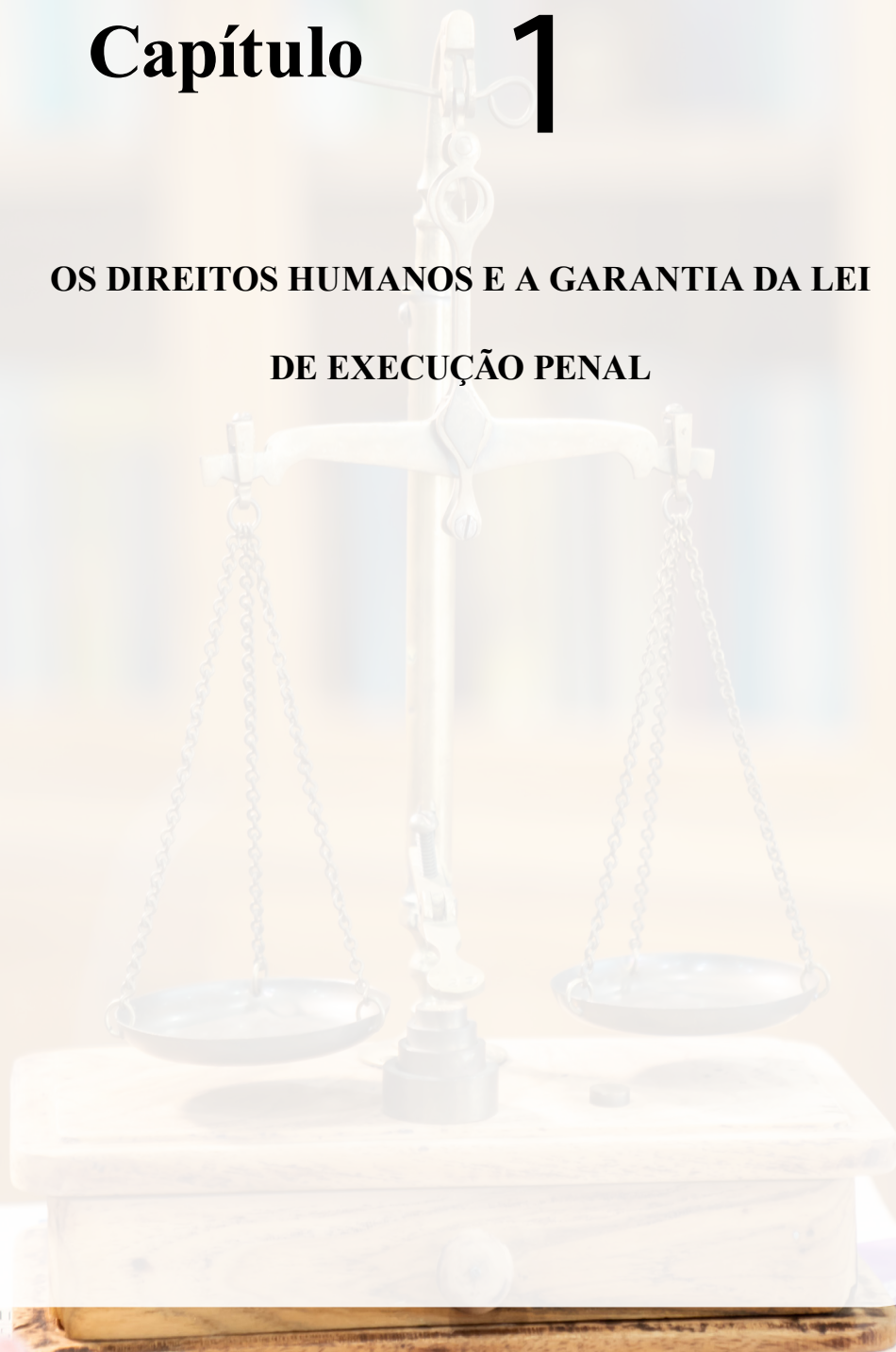
99

5



Capítulo 1

**OS DIREITOS HUMANOS E A GARANTIA DA LEI
DE EXECUÇÃO PENAL**



OS DIREITOS HUMANOS E A GARANTIA DA LEI DE EXECUÇÃO PENAL

Pedro Eric Tavares Batista

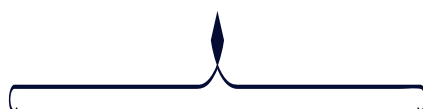
Resumo: O presente estudo tem como objetivo geral analisar a não aplicação dos direitos humanos nas penitenciárias e a influência na ressocialização dos presos. Pode-se dizer que este trabalho científico encontra-se relacionado a inquietações surgidas durante o meu percurso acadêmico do nos telejornais e noticiários em relação à atual situação do sistema prisional, onde foi possível verificar o quanto desumano tem se volvido o tratamento aos presos, levando-se em consideração todo o percurso que o mesmo tende a cumprir, do instante da sua prisão, até a condução para a Unidade Prisional. Deste modo, surgiu o interesse em levar a diante e analisar a problemática do sistema prisional brasileiro e a Lei de Execução Penal na ressocialização do preso. Para todo direito assegurado deve existir um mecanismo de garantia que posse assegurar a efetividade do mesmo. No direito internacional dos direitos humanos há diversos tratados, convenções e declarações que reconhecem e estabelecem normas de direitos humanos. No entanto, o maior problemática são os mecanismo de efetivação no caso de violação dos direitos humanos.

Palavras-chaves: Direitos Humanos. Lei de Execução Penal. Preso. Ressocialização.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade uma abordagem acerca do atual cenário que se encontra o sistema penitenciário brasileiro, tendo em vista as garantias legais para execução da pena, bem como a não aplicação dos direitos humanos, nas penitenciárias e a influência na ressocialização dos presos.

Tendo em vista que tal assunto é motivo de gerar diversos debates e entraves, pode-se dizer



que hoje em dia o Sistema Prisional Brasileiro passa por uma enorme crise. Assim, para que se possa haver um melhor entendimento sobre tal assunto é de suma importância uma maior análise sobre o mesmo, apresentando no presente estudo, capítulos imprescindíveis no qual possam ter uma discussão acerca dos conflitos entre a LEP e a realidade da execução das penas.

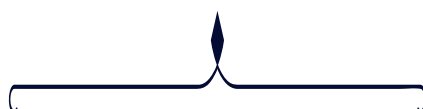
Sabe-se a execução da pena encontra-se estabelecido em Lei, bem como ainda, os direitos humanos do preso, presentes nos inúmeros estatutos legais, mas, o que se pode observar no atual cenário brasileiro é a violação desses direitos e a escassez de aplicação na presciência das garantias legais prognosticadas e antecipadas na execução das penas privativas de liberdade.

Em meio a precariedade do sistema prisional, o que de fato necessitaria ser obrigação primordial da pena, que no caso seria a ressocialização, encontra-se com o passar dos anos mais remoto de se conseguir e tranquilamente jamais será se não houver de fato uma verdadeira reformulação do sistema prisional brasileiro.

Havendo as garantias legais para execução da pena, e, além disso, os direitos humanos do apenado, no qual se encontram estabelecidos em alguns estatutos legais, é notório a atual “falência” de nosso sistema prisional tendo em vista a fiel violação desses direitos e a ausência e carência de atenção na presciência e antevisão das garantias legais antecipadas e pressagiadas na execução das penas privativas de liberdade.

Deste modo, ao perceber todos os problemas no qual se encontram os sistemas prisionais do nosso país, que de fato deveria ser objeto fundamental e primordial da pena, a Lei de Execução Penal, a ressocialização, encontra-se cada vez mais remota de se conseguir e seguramente jamais será se não houver uma reformulação no sistema prisional brasileiro.

Visto que a Lei de Execução Penal (LEP) garante ao preso garantias como garantias de saúde, educação, respeito à integridade física e moral, dentre outras garantias, pode-se constatar que a mesma não é colocada em prática nos sistemas prisionais brasileiros. Deste modo, o presente estudo tem a seguinte problemática: Como a não aplicação dos direitos humanos nas penitenciárias influencia na ressocialização dos presos?



Decorrente da questão anteriormente apresentada, algumas hipóteses nortearão o desenvolvimento da pesquisa, sendo elas, a compreensão do que são direitos fundamentais consagrados na CF88, bem como a Lei de Execução Penal (LEP) e quais deverão ser aplicados no sistema carcerário, analisando como sua aplicação deficiente pode gerar consequências para os apenados do sistema, principalmente quando trata-se do caráter ressocializador.

A Lei de Execução Penal (LEP) garante ao preso garantias como garantias de saúde, educação, respeito à integridade física e moral, dentre outras garantias, pode-se constatar que a mesma não é colocada em prática nos sistemas prisionais brasileiros.

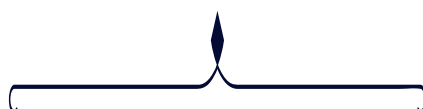
O presente estudo tem como objetivo geral analisar a não aplicação dos direitos humanos nas penitenciárias e a influência na ressocialização dos presos.

Pode-se dizer que este trabalho científico encontra-se relacionado a inquietações surgidas durante o meu percurso acadêmico do nos telejornais e noticiários em relação à atual situação do sistema prisional, onde foi possível verificar o quanto desumano tem se volvido o tratamento aos presos, levando-se em consideração todo o percurso que o mesmo tende a cumprir, do instante da sua prisão, até a condução para a Unidade Prisional. Deste modo, surgiu o interesse em levar a diante e analisar a problemática do sistema prisional brasileiro e a Lei de Execução Penal na ressocialização do preso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

AS GARANTIAS EXPRESSAS NA LEI DE EXECUÇÃO PENAL E NA CARTA MAGNA DE 1988

A Constituição Federal brasileira, em seu artigo 5º, XLIX, elenca que o preso tem assegurado para si o respeito a sua integridade física e moral. Assim, é necessário que o Estado consiga proporcionar ao condenado uma forma digna de cumprir sua pena, pois já ficou demonstrado que é dever dos entes estatais garantir o mínimo de direitos aos que se estejam cumprindo pena no atual



sistema penitenciário (CARVALHO, 2010).

Os artigos 40 e 41 da Lei de Execução Penal preveem as garantias legais que devem existir durante a execução da pena, tendo como base o ideal de que a pena privativa de liberdade se realiza pelo princípio da humanidade. Dessa forma, qualquer tipo de punição que tenha caráter de crueldade ou de expor o indivíduo ao ridículo deve ser repudiada pelo Estado.

Art. 41 - Constituem direitos do preso:

I - alimentação suficiente e vestuário;

II - atribuição de trabalho e sua remuneração;

III - Previdência Social;

IV - constituição de pecúlio;

V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação;

VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena;

VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa;

VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo;

IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado;

X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados;

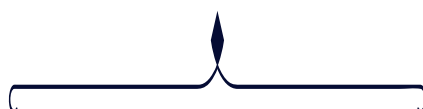
[...] XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes.

XVI - atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 10.713, de 13.8.2003)

Parágrafo único. Os direitos previstos nos incisos V, X e XV poderão ser suspensos ou restringidos mediante ato motivado do diretor do estabelecimento.

É necessário compreender que o preso também deve ter para si, durante o cumprimento de sua pena, o mínimo de direitos estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Assim, é notório que o artigo 41 da Lei de Execução Penal deve ser respeitado e efetivado com o intuito de garantir ao detendo uma passagem no sistema penitenciário sem desrespeito a sua condição. Na sequência, serão analisados alguns dos principais direitos dos presos, a partir das previsões da Lei de Execução Penal e da Constituição Federal, sem esquecer a normatização da ONU.



PRINCIPAIS DIREITOS

Direito à alimentação e vestuário adequados

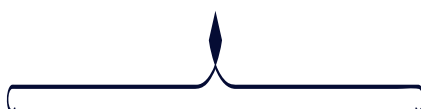
O direito a uma alimentação saudável constitui direito essencial para o detendo e está a cargo do Estado, o qual deve fornecer alimentação adequada e suficiente para subsistência de qualquer indivíduo encarcerado. A alimentação é um fator tão importante que a ONU estabeleceu regras mínimas sobre o assunto, as quais devem ser seguidas pela administração de qualquer estabelecimento prisional (CARVALHO, 2010).

O fator de uma alimentação saudável afeta também outros pontos importantes para o detento, pois é perceptível que a falta de uma comida de qualidade pode causar problemas de saúde ao preso, afetando sua integridade física e moral, pois, além dos problemas de saúde ocasionados por uma alimentação inadequada, o interno pode acabar sofrendo problemas psicológicos em decorrência da maneira que é servida a comida e até mesmo a forma que tem de comer (existem relatos que, em muitas vezes, os presos tinham que comer com as mãos), conforme relatório da CPI do Sistema Penitenciário, de 2008.

Outro problema importante a ser destacado é o fato de que uma alimentação adequada pode influir positivamente no regime disciplinar dos estabelecimentos penitenciários, pois é certo que, se não está sendo propiciada uma boa alimentação aos detentos, tal penitenciária corre um maior risco de se deparar com rebeliões e fugas, pois os presos acabam tentando demonstrar o seu descontentamento por meio dessas condutas.

Julio Fabbrini Mirabete (2010, p. 37) ressalta sobre a importância do vestuário apropriado para o detento, o qual não pode em hipótese alguma ofender sua honra:

O estabelecimento penal deve prever, como regra, a utilização de uniformes para os presos, desde que estes sejam apropriados ao clima, não prejudiquem a saúde do condenado nem ofendam sua dignidade e respeito próprio. Já vai



longe o vetusto traje listado, que se tornou símbolo estereotipado do prisioneiro e que já desapareceu quase por completo. Para cuidar das roupas dos presos, deve existir em todos os estabelecimentos um serviço de lavanderia, que não é difícil de ser instalado, mantido e operado e que pode servir também para os cuidados dos uniformes dos funcionários que trabalhem na prisão.

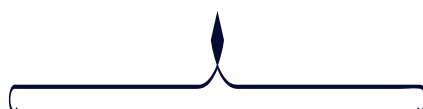
Dessa forma, nota-se que a utilização de qualquer vestimenta vexatória ou inadequada para o clima da região deve ser considerada uma afronta à dignidade do preso, devendo ser repudiado pelo Estado, respeitando-se, assim, o artigo 12 da LEP, que dispõe o seguinte: “a assistência material ao preso e ao internado consistirá no fornecimento de alimentação, vestuário e instalações higiênicas” (BRASIL, 1984).

Direito ao Trabalho

É evidente a importância do direito ao trabalho para qualquer cidadão, o qual só se tornou fortalecido depois de longas disputas da classe trabalhadora frente ao poder econômico. Assim, o direito ao trabalho acabou por encontrar-se em uma posição de destaque na maioria dos textos constitucionais.

Na Constituição Federal de 1988, o direito ao trabalho encontra-se disposto no artigo 6º do capítulo referente aos direitos sociais demonstrando, assim, a intenção do legislador de colocá-lo de forma destacada. Dessa maneira, o Estado e as instituições privadas devem buscar ser orientados pelo valor social do trabalho, conforme um dos princípios fundamentais enumerados no artigo 1º, IV, da Carta Magna. Além disso, é perceptível a importância do direito ao trabalho como forma de buscar diminuir as desigualdades sociais existentes em uma sociedade (BRASIL, 1988).

O artigo 193 da Constituição Federal dispõe que “A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”. Assim, percebe-se que quando o Estado acaba por garantir o direito ao trabalho fica evidente sua busca em promover o bem-estar de todos e a justiça social (BRASIL, 1988).



O direito ao trabalho no sistema penitenciário nem sempre seguia esses preceitos de garantia do bem-estar e de justiça social. Antigamente o trabalho era utilizado como forma de vingança e castigo ao preso, pois os detentos eram obrigados a realizarem trabalhos que, muitas vezes, eram degradantes e exigiam um enorme esforço físico.

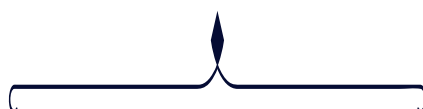
Existem diversos exemplos de trabalhos forçados que já foram utilizados como forma de castigar o preso e de afetar sua honra. São exemplos desses trabalhos o shot-drill (o qual consistia em transporte de pedras, bolas de ferro e areia), o treadmill (moinho de roda), o crank (voltas de manivela) e a pena das galés, a qual se classificava como uma espécie de sanção imposta ao condenado, sendo adotada pelo Código Criminal de 1830 em seu artigo 44: “A pena de galés sujeitará os réos a andarem com calceta no pé, e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos publicos da provincia, onde tiver sido commettido o delicto, á disposição do Governo” (JULIÃO, 2006).

Atualmente esses tipos de trabalhos forçados já não podem ser mais utilizados durante o cumprimento da pena, pois ofendem a dignidade de qualquer ser humano tanto no âmbito moral como no físico já que levam o preso à exaustão física (prejudicando sua saúde) e ofende sua imagem perante o resto da sociedade.

Conforme o artigo 29 da LEP o trabalho realizado pelo preso deverá ser remunerado e o produto da remuneração do trabalho deverá atender certos requisitos:

O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a três quartos do salário mínimo § 1º - O produto da remuneração pelo trabalho deverá atender:

- a) à indenização dos danos causados pelo crime, desde que determinados judicialmente e não reparados por outros meios;
 - b) à assistência à família;
 - c) a pequenas despesas pessoais;
 - d) ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação prevista nas letras anteriores.
- § 2º - Ressalvadas outras aplicações legais, será depositada a parte restante para constituição do pecúlio, em cadernetas de poupança, que será entregue ao condenado quando posto em liberdade.



Analisando o artigo 29 da LEP é perceptível a preocupação do legislador em ressaltar que a remuneração recebida pelo preso será utilizada para pagar a indenização dos danos causados pelo crime cometido e ao auxílio da família, assim, o trabalho realizado pelo preso visa garantir que a vítima daquele crime seja ressarcida e ao mesmo tempo em que a família daquele recluso receba um auxílio enquanto sua estadia no sistema prisional (BRASIL, 1984).

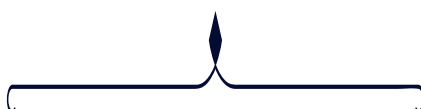
É interessante a LEP colocar que a remuneração do trabalho realizado pelo preso pode constituir a ele um pecúlio depois de deduzidas todas as suas despesas (manutenção carcerária, ressarcimento dos danos dos crimes cometidos e auxílio da sua família), contudo atualmente é improvável que sobre algum valor da remuneração do preso depois de todas as deduções, mas pelo menos já está consolidado que o recluso possui direito a ter pecúlio (BRASIL, 1984).

Outro ponto importante sobre o respectivo assunto é o fato de que o direito do trabalho no âmbito prisional não segue as regras contidas no regime da Consolidação das Leis do Trabalho de acordo com o artigo 28 da LEP, que para muitos doutrinadores tal acontecimento seria caracterizado como discriminatório, pois estaria diferenciando os trabalhadores presos daqueles que exercem a mesma função só que livres do sistema penitenciário (BRASIL, 1984).

Direito ao descanso e recreação

É imprescindível que todo ser humano tenha direito a um descanso de qualidade e de possuir alguns momentos de lazer, pois as pessoas acabam se esforçando no trabalho com a finalidade de conseguir sobreviver e almejam crescer com o intuito de receber uma melhor remuneração que muitas vezes proporcionaria uma melhor qualidade de vida, assim, além de terem já garantido para si o direito de descanso também devem ter tempo para pode usufruir de um belo momento de lazer e diversão (NUNES, 2009).

Não se pode retirar essa condição de descanso e recreação do condenado que esteja cumprindo



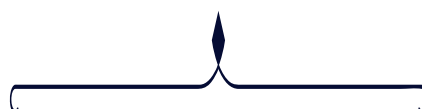
pena no sistema carcerário, pois apesar de aquele recluso ter perdido seu direito de liberdade deve-se proporcionar ao preso momentos de recreação e de descanso com qualidade.

É necessário pensar os motivos que garantem ao preso o direito a ter um descanso de qualidade dentro do sistema penitenciário. O detento que trabalha durante um período compreendido entre seis a oito horas deve ter resguardado para si o tempo para descansar, pois é evidente que após uma longa jornada de trabalho o ser humano fica cansando fisicamente e mentalmente merecendo um repouso adequado para que não tenha problemas de saúde ou tenha uma queda de rendimento no seu ofício, assim, não se deve fazer distinção entre o descanso obtido pelo trabalhador livre e o daquele que se encontra no âmbito prisional (NUNES, 2009).

Outro ponto de extrema importância é os administradores das penitenciárias buscarem maneiras de evitar que o preso fique fadado ao ócio dentro do sistema carcerário, pois como já foi discutido anteriormente, o ócio é considerado um dos maiores problemas dentro das penitenciárias já que em decorrência dele os condenados ficam sujeitos a elaborarem condutas ilícitas pelo simples fato de não terem resguardado para um si um momento de lazer no qual mantenham sua mente ocupada, conforme doutrina de Júlio Mirabete:

Mesmo prevendo uma jornada normal de trabalho entre seis e oito horas e considerando também os períodos de descanso, o preso dispõe de bastante tempo livre nas prisões, normalmente destinado ao ócio. Este, considerado a “mãe de todos os vícios”, produz efeitos deletérios (indolência, preguiça, egoísmo, desocupação, jogo, contágio moral, desequilíbrio), num conteúdo antiético que pode lançar por terra as esperanças do reajustamento social do condenado. Deve-se, portanto, ocupar o tempo livre do preso, impedindo o ócio, por meio da recreação. A recreação é o lazer-distração, atividade que repousa ou que proporciona salutar fadiga própria para o repouso por excelência que é o sono (NUNES, 2009).

Dessa forma, a recreação e o descanso se tornam fatores determinantes para buscar diminuir os constantes momentos de tensão vividos dentro do âmbito prisional como também acabam influenciando na conduta dos presos. É importante destacar que a ONU também estabeleceu no



ponto 78 regras mínimas que trataram de recomendar a recreação para os detentos, a qual só traria benefícios para a saúde física e mental dos presos.

Direito à saúde

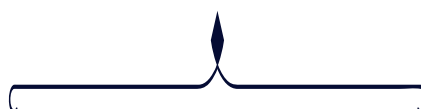
O direito a saúde está compreendido em vários artigos da Carta Magna o que demonstra a tamanha importância dada a esse direito. O direito a saúde enquadra-se nos direitos de segunda geração, vale lembrar, direitos sociais. Os direitos de segunda geração têm como objetivo principal impor uma participação mais efetiva do Estado, no qual deverá realizar ações com a finalidade de proteger e aumentar o alcance desses direitos sociais, assim, buscando melhorar a vida da sociedade (FILHO; BUENO, 2016).

Leia-se o que George Marmelstein (2009, p. 17) expõe sobre o assunto:

Os direitos de primeira geração tinham como finalidade, sobretudo, possibilitar a limitação do poder estatal e permitir a participação do povo nos negócios públicos. Já os direitos de segunda geração possuem um objetivo diferente. Eles impõem diretrizes, deveres e tarefas a serem realizadas pelo Estado, no intuito de possibilitar aos seres humanos melhor qualidade de vida e um nível razoável de dignidade como pressuposto do próprio exercício de liberdade. Nessa acepção, os direitos fundamentais de segunda geração funcionam como uma alavanca ou uma catapulta capaz de proporcionar o desenvolvimento do ser humano, fornecendo-lhe as condições básicas para gozar, de forma efetiva, a tão necessária liberdade.

Dessa forma, é perceptível que o Estado tem a obrigação de buscar efetivar os direitos sociais classificados como de segunda geração, assim, tendo o dever de realizar condutas com essa finalidade. O direito a saúde é considerado de extrema importância não só por se encontrar elencado como um direito fundamental, mas pelo fato de relacionar-se com um dos bens mais preciosos para um ser humano que é a vida.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a resguardar uma seção específica só para



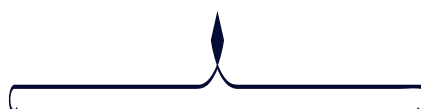
tratar sobre o tema da saúde (Seção II do Capítulo II do Título VIII), o qual compreende os artigos 196 até 200 da Carta Magna. Tais artigos compreendem as diretrizes em que o Estado se deve ver obrigado a seguir com a finalidade de proporcionar a efetividade do direito a saúde (FILHO; BUENO, 2016).

É de extrema importância para entender que o Estado tem a obrigação de realizar prestações positivas com a finalidade de garantir a todos sem distinção o direito a saúde a análise do artigo 196 da Constituição Federal de 1988 o qual dispõe que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Analisando o referido artigo percebe-se que a intenção do legislador foi a de lhe conceder um caráter em que ao mesmo tempo fornece diretrizes para o Estado buscar também a sua efetivação, assim, os entes públicos devem proporcionar a todos, sem distinção, o direito a saúde. O direito a saúde do preso compreende uma assistência médica, farmacêutica e odontológica adequada, pois atualmente a saúde do indivíduo não é mais resumida a tratamentos médicos, além disso, é necessário que o estabelecimento possua estrutura apropriada para realização dos procedimentos cabíveis que visem a manutenção da saúde do recluso.

O legislador brasileiro, seguindo o modelo produzido pela ONU cuidou de especificar que o preso possui direito a assistência à saúde que pode ser compreendido pela leitura do artigo 14 da LEP: “A assistência à saúde do preso e do internado, de caráter preventivo e curativo, compreenderá atendimento médico, farmacêutico e odontológico” (BRASIL, 1984).

Dessa forma, o Estado tem por obrigação fornecer ao preso um tratamento de saúde apropriado e deve abranger tudo aquilo que for essencial para manutenção da saúde do apenado.



Direito à educação

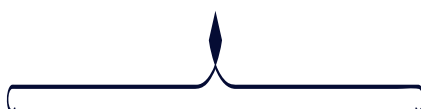
O direito à educação é considerado um fator essencial para construção de uma sociedade mais igualitária, pois é a partir de uma educação de qualidade que é possível inserir os conhecimentos necessários ao povo para compreenderem os seus direitos e deveres, assim, busca-se evitar que a sociedade não possua o entendimento adequado na luta contra aqueles que estão no poder e muitas vezes acabam por oprimir os direitos dos menos favorecidos.

A Constituição Federal de 1988 tratou de separar um capítulo somente sobre direito à educação, o qual é considerado pela doutrina como sendo um direito fundamental de segunda geração. Dessa forma, os artigos 205 até 215 do texto constitucional encontram-se estabelecidos de forma esquematizada com a finalidade de proporcionar o direito à educação a todas as pessoas indistintamente, assim, os referidos artigos possuem a intenção de demonstrar as diretrizes que devem ser seguidas pelo Estado a fim de prestar a devida assistência.

Pode-se perceber pela análise do artigo 205 da Carta Magna de 1988 que a educação possui três destinações essenciais para qualquer povo, sendo elas: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Diante disso, é perceptível o valor para a sociedade de uma educação de qualidade fornecida pelo Estado, merecendo uma proteção diferenciada em busca de sua efetivação (BRASIL, 1988).

Em relação aos presos que se encontram no sistema carcerário é necessário destacar a obrigação do Estado em disponibilizar ao detento o direito à educação, pois é evidente que uma educação de qualidade só potencializa a capacidade do ser humano tornando-se, assim, uma importante ferramenta de inclusão social.

Um dos principais princípios norteadores da obrigação do Estado em fornecer o direito à educação ao preso é o princípio da dignidade da pessoa humana. O fato de tal princípio afirmar que toda pessoa deve ter o mínimo de direitos resguardados, com a finalidade de oferecer o seu pleno desenvolvimento físico e mental demonstra a importância da efetiva prestação de uma educação



adequada, pois como já visto a educação se torna uma fonte capaz de aumentar as capacidades de qualquer ser humano.

A maioria dos detentos que fazem parte do atual sistema carcerário possui um grau de escolaridade de nível insatisfatório existindo ainda diversos condenados sem saber ler ou muito menos escrever, assim, caso o Estado não forneça uma educação básica para esses indivíduos ficará mais complicado sua reinserção na sociedade já que um dos benefícios trazidos por um serviço educacional de qualidade é mostrar ao preso a responsabilidade pelos atos que tenha cometido.

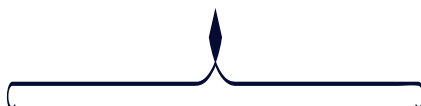
É importante destacar o artigo 17, da Lei de Execução Penal que dispõe o seguinte: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”, assim, durante o cumprimento da pena o apenado possui o direito de receber assistência educacional por parte do Estado.

Direito à assistência jurídica adequada

A Constituição Federal de 1988 preceitua em seu artigo 5º, LXXIV, que “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos”, assim, fica observada a obrigação da União e dos Estados em proporcionar uma prestação jurídica adequada para aquelas pessoas as quais possuem situação econômica insuficiente que permitia demandar sem o prejuízo do seu sustento próprio e de sua família.

O artigo 134 da Constituição Federal ressalta que: “A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do Art. 5º, LXXIV”, assim, fornecendo assistência àquelas pessoas desamparadas juridicamente (BRASIL, 1988).

É evidente que em relação ao sistema carcerário tal preceito não poderia ser negado aos detentos, em razão disso o artigo 15, da LEP, dispõe o seguinte: “A assistência jurídica é destinada aos presos e aos internados sem recursos financeiros para constituir advogado”. Dessa forma, se



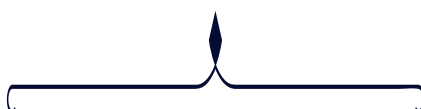
torna imprescindível que o condenado e o preso provisório estejam sendo assistidos por um advogado durante a ação penal de conhecimento e na fase de execução penal (BRASIL, 1984).

A assistência jurídica prestada às pessoas que não possuem condição financeira para custear tais demandas atualmente é fornecida pelo Estado por meio da Defensoria Pública a qual se caracteriza por ser uma instituição com o propósito de defender os direitos daquelas pessoas necessitadas, conforme o artigo 1º da Lei Complementar Nº 80 de 12 de janeiro de 1994:

A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, assim considerados na forma do inciso LXXIV do art. 5º da Constituição Federal (Redação dada pela Lei Complementar nº 132, de 2009).

Um fator importante a ser destacado é a questão de que o preso, já apenado com a perda de sua liberdade, sempre busca maneiras de ter esse direito restabelecido, assim, quando o Estado oferece ao detento uma assistência jurídica adequada acaba tornando sua passagem pelo sistema carcerário mais tranquila, dessa forma, imagine o infrator que não tem conhecimento de quanto tempo ainda terá de permanecer nos presídios, com certeza aumentará sua insatisfação afetando sobremaneira sua conduta dentro dos estabelecimentos carcerários.

Por fim, é relevante apontar outra garantia importante concedida ao preso sobre o respectivo assunto, pois ao detento é assegurado o direito de ser entrevistado pessoalmente e reservadamente por seu advogado, assim, os estabelecimentos penitenciários devem possuir salas adequadas para resguardar esse direito. O referido tema será mais bem elucidado no tópico 4.1.3 do presente trabalho, que apontará principalmente as deficiências desse sistema de assistência no Brasil.



Direito à visita

É importante para qualquer detento ter concedido o direito de receber visita de seus familiares e amigos, dessa maneira, permanece o preso com o sentimento de que ainda continua tendo laços fora dos estabelecimentos carcerários, assim, tornando mais fácil seu retorno ao seio familiar quando for posto novamente em liberdade.

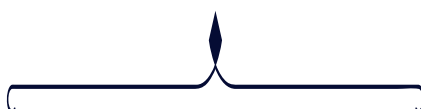
O direito de receber visita também está previsto nas Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos adotado pela ONU no ponto 37 dispõe que “Os reclusos devem ser autorizados, sob a necessária supervisão, a comunicar periodicamente com as suas famílias e com amigos de boa reputação, quer por correspondência quer através de visitas” (ONU, 2024).

São evidentes os benefícios em conceder ao preso o direito de receber visitas, pois além de ser considerado um fator determinante para facilitar a reinserção social do apenado, também acaba tornando-se uma maneira de acalmar o temperamento de um detendo.

Apesar de o Estado ser obrigado a permitir que o preso receba visita deve fazê-lo de maneira segura, assim, cabe aos estabelecimentos carcerários determinarem os dias em que tais visitas podem acontecer e devem realizar revistas nos visitantes e os materiais que tiverem trazendo consigo, visando impedir a entrada de objetos que possam ser utilizados posteriormente como armas ou até de celulares.

Um ponto bastante discutido pela doutrina é sobre a questão da visita conjugal, na qual é permitido ao detento ter relações sexuais dentro dos estabelecimentos carcerários. Parte da doutrina entende ser direito do preso receber visita íntima, pois já está comprovado que a abstinência sexual pode acarretar diversas alterações na personalidade, assim, afetando diretamente a obediência do apenado ao regime estabelecido dentro das penitenciárias (ALBERGARIA, 2007).

No entanto existem doutrinadores que entendem ser a visita conjugal mais um dos diversos privilégios concedidos aos presos, assim, ao perderem a sua liberdade esta afastaria a possibilidade de se ter relação sexuais dentro dos presídios. Defende-se ser mais acertada a corrente que garante ao preso o direito de visita íntima, contudo para ter tal benefício o condenado deve possuir um



bom comportamento e que aquela visita não pode trazer nenhum tipo de risco para a segurança do estabelecimento carcerário.

É imprescindível que tendo o apenado o direito a visita íntima os estabelecimentos carcerários devem proporcionar padrões mínimos aceitáveis pela sociedade, pois é complicado ao detento ter de praticar relações sexuais na mesma cela em que existem outros presos ofendendo o direito à intimidade dos condenados, como normalmente acontece nos presídios pelo Brasil.

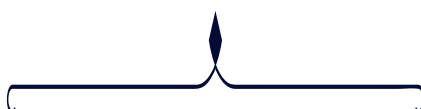
Para se ter uma ideia de como o direito de visita é valorizado pelos internos, basta perceber que muitas rebeliões iniciam-se pela ausência de visitas ou por eventuais maus tratos ou desrespeito aos visitantes. Por outro lado, uma das sanções disciplinares mais temidas no meio carcerário é exatamente a suspensão do direito de visitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos da Constituição Federal de 1988 foi a consagração do princípio da dignidade da pessoa humana, que se caracteriza pelo fato de que toda pessoa possui certos direitos básicos mínimos para sua existência e o Estado deve zelar pelo pleno desenvolvimento de todas as pessoas, seres humanos e todas as pessoas, sem poder distinguir raça, cor, origem, classe social ou qualquer outra coisa que seja essencialmente discriminatória. Por isso, é muito duvidoso que o atual sistema penal realmente procure assegurar a efetivação da dignidade humana, tendo em vista o completo desrespeito à integridade física e moral do preso brasileiro.

O cenário penal atual mostra claramente o descaso ou o fracasso das instituições públicas na gestão das prisões e a exclusão social de grande parte da população carcerária. Os condenados nessa proporção não tiveram oportunidades porque foram privados até mesmo de direitos básicos como educação, saúde e lazer, tornando-os ainda mais vulneráveis a novos crimes.

A sociedade é a que mais sofre com a falta de estrutura decorrente da má gestão das prisões, pois devido às falhas de sua punição, é preciso tentar evitar uma punição que tenha caráter educativo



e sancionatório. a pessoa encarcerada por cometer novos crimes se move na direção oposta ao número de ex-presidiários que retornam à atividade ilegal.

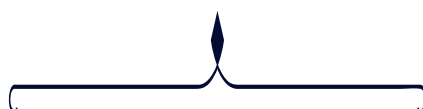
Assim, o fracasso do sistema penal brasileiro leva a uma real insegurança e falta de credibilidade de uma sociedade que não consegue imaginar uma mudança real nessa situação, que o sistema prisional brasileiro se torne uma fonte potencial de crime para o indivíduo.

O preso deve conviver constantemente com a insegurança dos centros de detenção, enfrentar diversos problemas como celas apertadas e falta de higiene, o que torna os presídios um ambiente propício para a disseminação de doenças e infecções, além, é claro, de serem pobres. Assim, não é difícil encontrar um preso que chegou saudável e saiu do ambiente prisional devido a alguma doença ou problema de saúde grave.

A falta de segurança nas prisões e a sujeira dos detentos finalmente evidenciam outro problema no sistema penal brasileiro, que são os tumultos e fugas de presos, agravados pelas condições apertadas das celas e pela estrutura frágil dos presos, prisões onde essas rebeliões foram usadas para exigir direitos violados em instituições penais.

O código penal executivo é baseado no princípio da humanidade, que exclui qualquer punição inadequada infligida a um preso de forma cruel e desumana. Na prática, porém, as garantias constitucionais e a execução penal são completamente ignoradas. O objetivo da efetivação e implementação dessas garantias é assegurar a dignidade humana do preso e efetivar a tarefa de ressocialização da prisão, que tem como finalidade a reintegração do preso ao meio social e a pacificação social.

À luz dos mais comprovados, observa-se que o atual modelo de centro de internação não é capaz de ressocializar o preso, pois a falta de condições mínimas dignas torna o processo de adaptação, em última instância, ineficaz. Portanto, fica claro que a pena de prisão não corresponde mais ao cenário carcerário atual no Brasil. Por isso a busca por penas alternativas, que não levem o condenado ao sistema prisional, é sempre mais eficaz e econômica para o Estado.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Código Penal, Constituição Federal. Lei de Execução Penal (LEP): Lei 7.210 de 11 de Julho de 1984.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, S. O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

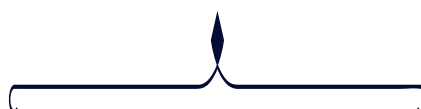
FILHO, M. M. S; BUENO, P. M. M. G. demografia, vulnerabilidades e direito à saúde da população prisional brasileira. Ciênc. saúde colet. v.21, n.7, Jun. 2016.

MARMELSTEIN, George. Curso de Direitos Fundamentais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MIRABETE, Julio Fabbrini. Manual de Direito Penal: parte geral. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NUNES, Adeildo. Da Execução Penal. Estante virtual. Editora Gen, 2009.

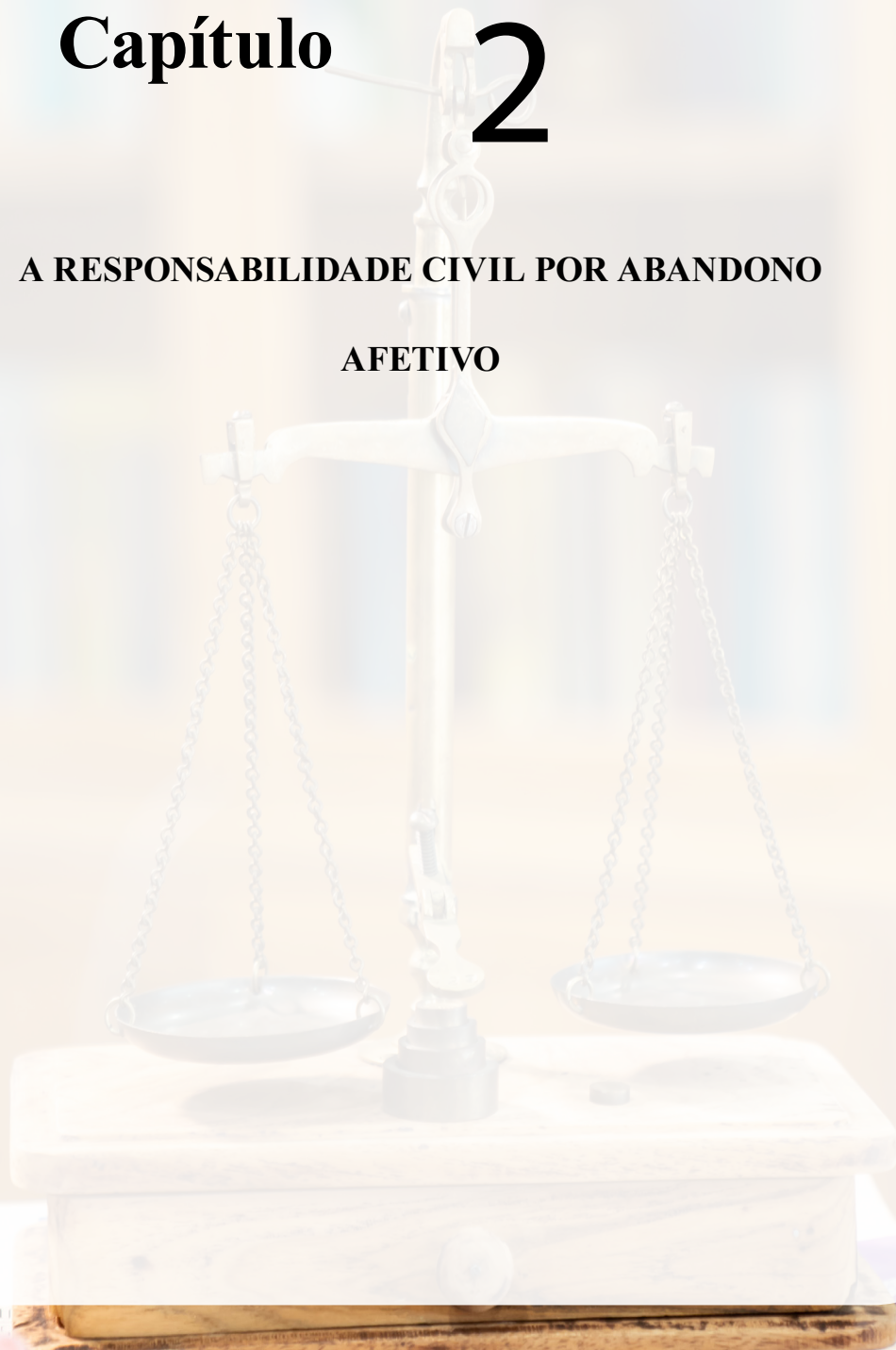
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.



Capítulo 2

A RESPONSABILIDADE CIVIL POR ABANDONO

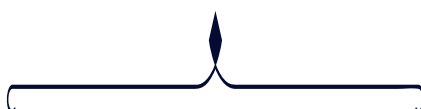
AFETIVO



A RESPONSABILIDADE CIVIL POR ABANDONO AFETIVO

José Armando de Lima Albuquerque

Resumo: O presente trabalho de monografia versa sobre a aplicação da responsabilidade civil e a destituição do poder familiar diante do abandono afetivo. Tem como objetivo analisar, de acordo com os fatores doutrinários e legais, a possibilidade de aplicação da responsabilidade civil por abandono afetivo dos pais para com os filhos e a destituição do poder familiar diante da temática do abandono afetivo. Utilizando-se dos métodos de abordagem dialético e comparativo, dos métodos de procedimento histórico e interpretativo, bem como as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, o vertente trabalho aborda em seu primeiro capítulo uma evolução histórica acerca do tema família, esclarecendo sobre o progresso familiar no direito de família bem como na Constituição Federal de 1988, abordando também alguns princípios, estes que são fundamentadores das relações familiares. Apresenta no segundo capítulo um embasamento nos fundamentos doutrinários sobre o tema do abandono afetivo e do poder familiar, conceitos, noções elementares e características, trata ainda sobre os pressupostos da destituição do poder familiar. Em um terceiro plano, trata da principal temática do trabalho, de forma acadêmica simples, sobre os aspectos gerais da Responsabilidade Civil, sua evolução histórica, conceituação, funções, trazendo também as principais causas que levam o judiciário a entender pela destituição do poder familiar, fazendo um levantamento com jurisprudências e doutrinas com posicionamentos favoráveis e desfavoráveis diante do tema, e as possíveis decisões daqueles que são a favor e contra a efetiva reparação por dano moral ao abandono afetivo de acordo com a legislação vigente, são os fatores analisados. Dessa forma, firma-se conclusivo que, de acordo com enfoques doutrinários e jurisprudenciais não se busca o dever e imposição de se fazer amar o filho, mas que se vista pela possibilidade de havendo violação aos deveres de cuidado dos seus genitores para com os seus filhos, que se entenda pela possibilidade da reparação civil por danos morais para aquele que foi abandonado afetivamente, pois o mero fato de se destituir o poder familiar



não é causa suficiente para satisfazer o dano moral sofrido pela criança ou o adolescente.

Palavras – Chaves: Família. Abandono afetivo. Responsabilidade civil. Destituição do poder familiar.

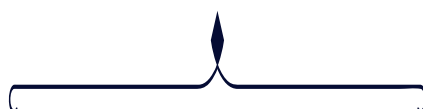
INTRODUÇÃO

No contexto da responsabilidade civil por abandono afetivo, é evidente que essa questão continua sendo objeto de debate significativo no âmbito jurídico brasileiro. Inúmeras análises surgiram sobre o assunto, revelando, por meio de diversas discussões, as proteções jurídicas sociais conferidas àqueles que vivenciaram o abandono, bem como o imperativo de defesa do melhor interesse da criança e do adolescente. Isso se dá por meio da salvaguarda de um direito que lhes é fundamentalmente devido: a garantia de proteção integral e respeito aos seus direitos essenciais pelos pais.

Conseqüentemente, torna-se evidente que esse tema é relativamente novo no Sistema Jurídico. Inicialmente, à medida que começou a ser abordado nas doutrinas jurídicas e na jurisprudência, surgiram questões sobre a relação paterna e as responsabilidades dos pais em cuidar dos filhos. As obrigações dos pais de educar, prover sustento e oferecer afeto são agora reconhecidas como componentes indiscutíveis da relação pais-filhos. Assim, no âmbito da jurisprudência, há um consenso crescente de que o descumprimento desses deveres pode justificar danos morais por abandono afetivo, aplicáveis aos pais em relação aos filhos.

Neste contexto, o objetivo principal deste estudo é examinar, à luz de considerações legais, a viabilidade de impor responsabilidade civil e revogar a autoridade parental em casos de abandono emocional. A investigação é direcionada à questão: os pais podem ser responsabilizados civilmente e ter seus direitos parentais encerrados quando se envolvem em abandono emocional?

Esta monografia tem como objetivo examinar a implementação da responsabilidade civil e a revogação da autoridade parental em casos de abandono afetivo. Conseqüentemente, a abordagem adotada neste estudo emprega o método dialético, refletindo sobre as transformações prevalentes



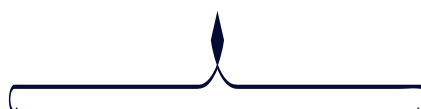
tanto nas estruturas familiares quanto na sociedade em geral. Além disso, utiliza o método histórico, incorporando uma análise histórica específica das relações paternas do passado que moldaram a evolução contínua da dinâmica familiar.

O método comparativo será empregado neste trabalho, que também evoluirá de jurisprudência e doutrinas que abordam o abandono emocional e a revogação da autoridade parental. As técnicas de pesquisa incluirão abordagens documentais e bibliográficas, fundamentadas no princípio de que teses e antíteses frequentemente entram em conflito, levando, em última análise, à formação potencial de uma síntese. Isso envolverá um exame da literatura, artigos científicos, jurisprudência e interpretações normativas relevantes ao assunto, incluindo questões de princípios que atualmente regem a dinâmica familiar. Além disso, uma análise das disposições dentro das principais leis brasileiras será conduzida, juntamente com o método interpretativo, devido às diversas perspectivas que foram aplicadas a vários instrumentos legais.

BREVE EVOLUÇÃO FAMILIAR NO DIREITO DE FAMÍLIA E NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A família brasileira passou por uma evolução significativa nos últimos anos. Durante meados do século XX, transformações substanciais ocorreram dentro dessa estrutura familiar, influenciadas principalmente por dois fatores principais. O primeiro fator foi a migração urbana, à medida que as famílias começaram a se mudar para cidades maiores, o que exigiu que as mulheres entrassem na força de trabalho. Esse desenvolvimento resultou em aumento de renda para essas mulheres, garantindo-lhes, em última análise, um grau de independência. Como Venosa (2012, p. 5) elucida:

A passagem da economia agrária à economia industrial atingiu irremediavelmente a família. A industrialização transforma drasticamente a composição da família, restringindo o número de nascimentos nos países mais desenvolvidos. A família deixa de ser uma unidade de produção na qual todos trabalhavam sob a autoridade de um chefe. O Homem vai para a fábrica e a mulher



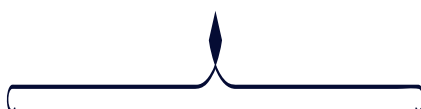
lança-se para o mercado de trabalho. No século XX, o papel da mulher transforma-se profundamente, com sensíveis efeitos no meio familiar.

O segundo desenvolvimento notável foi o aumento da autonomia que as mulheres experimentaram em relação às suas escolhas reprodutivas, permitindo-lhes tomar decisões independentes e gerar sua própria renda dentro da unidade familiar.

Considerando esses elementos, em 1962 foi promulgada a Lei n.º 4.121/1962, posteriormente denominada Estatuto da Mulher Casada. Essa legislação iniciou avanços significativos que, embora pareçam regressivos hoje, representaram um progresso genuíno, principalmente quando avaliados no contexto da década de sua implementação. Ela permitiu que as mulheres se dedicassem a profissões distintas daquelas de seus maridos, que antes eram obrigados a conceder autorização, fomentando assim sua independência. O marido, considerado chefe da família, transitou para um colaborador dentro da união conjugal, ganhando a capacidade de administrar bens compartilhados e iniciar processos judiciais de forma independente. Conseqüentemente, a promulgação dessa lei em 1962 marcou uma transformação fundamental no status das mulheres tanto na sociedade quanto na estrutura familiar. Conforme observado por Gonçalves (2011, p. 415):

Tal situação foi alterada pela lei n. 4.121/62, conhecida como “estatuto da mulher casada”, que deu nova redação ao art. 380 do aludido diploma, para determinar, que, durante o casamento, compete o pátrio poder as pais, “exercendo-o o marido com a colaboração da mulher”, acrescentando, no parágrafo único, que, divergindo os progenitores quanto ao exercício do pátrio poder, “prevalecerá a decisão do pai, ressalvando á mãe o direito de recorrer ao juiz para solução da divergência”. Conferiu-se, desse modo, o exercício do então denominado pátrio poder aos dois genitores, malgrado tivesse colocado a mulher na condição de mera colaboradora. Reconheceu-se, todavia, o direito de recorrer ao juiz em caso de divergência entre os cônjuges.

Conseqüentemente, defendemos a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), que avançou significativamente a igualdade entre homens e mulheres. Essa constituição introduziu três eixos fundamentais de mudança que ilustram distintamente as transformações no Direito de Família: a



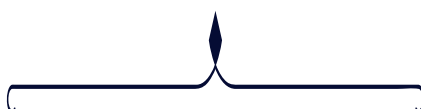
igualdade entre homens e mulheres, a igualdade de filhos e o reconhecimento de estruturas familiares diversas para além do casamento tradicional.

A primeira mudança significativa diz respeito à igualdade de homens e mulheres na sociedade conjugal, fundamentada no princípio que defende a igualdade de posição entre ambos os gêneros. Este princípio afirma que as decisões tomadas por essas partes devem ser compartilhadas igualmente, reconhecendo que ambos os indivíduos têm a responsabilidade de orientar a família, minando assim a noção tradicional de autoridade parental. O artigo 226 da Constituição Federal de 1988 articula esta noção: “A família, base da sociedade, tem proteção especial do Estado: § 5º Os direitos e deveres relativos à sociedade conjugal são exercidos igualmente por homens e mulheres.” A segunda transformação notável envolve a igualdade de filhos, fundada no princípio de igualdade de status entre todos os filhos. Conseqüentemente, a distinção entre filhos legítimos e ilegítimos foi abolida; estes últimos também são reconhecidos como filhos ideológicos, com o afeto familiar tendo precedência. Isso é ainda apoiado pela Constituição Federal de 1988.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Outra alteração foi o reconhecimento de várias formas de família além do casamento, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Esse reconhecimento é fundamentado no princípio das entidades familiares e abrange não apenas o casamento, as uniões estáveis e as famílias monoparentais, mas também outras estruturas familiares, pois a enumeração fornecida na constituição federal pretende ser meramente ilustrativa. A Constituição Federal de 1988 articula:



Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

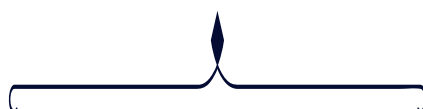
§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

No entanto, observou-se que a força coesiva da família mudou de uma estrutura formal para uma definida pelo afeto, não no contexto do amor, mas sim como uma construção legal fundamentada no princípio do afeto. Essa mudança é evidenciada por várias disposições dentro da legislação, incluindo aquelas encontradas na Constituição Federal, no Código Civil e em estatutos locais, todos os quais afirmam que o afeto é uma característica definidora da família. O Código Civil, particularmente em seu tratamento do casamento, ilustra essa noção enfatizando uma comunhão completa de vida. À luz do contexto histórico discutido anteriormente, é importante destacar a evolução da autoridade paterna para o que agora é chamado de poder familiar. Esse conceito abrange os direitos e responsabilidades atribuídos aos pais em relação aos filhos menores. Consequentemente, o poder paterno anteriormente dominante, que priorizava a vontade do pai sobre a da mãe, tornou-se obsoleto.

Segundo essa análise, a instituição da autoridade paterna era caracterizada por uma natureza absoluta, permitindo ao pai vender ou negociar sua prole. No entanto, após a promulgação da Constituição de 1988, que defende o princípio da igualdade entre mães e pais, o conceito de autoridade parental foi suplantado pelo termo autoridade familiar. Essa autoridade agora é compartilhada por ambos os pais; no caso de um dos pais estar ausente, o outro a exercerá exclusivamente.

À luz das várias implicações legais, os avanços no direito da família e na constituição federal começaram a reconhecer múltiplas formas de família além do tipo singular reconhecido em meados do século XX, especificamente a família estabelecida por meio do casamento. Consequentemente, o princípio da pluralidade referente às entidades familiares pode ser aplicado, servindo como fundamento do direito da família, que abrange não apenas um tipo de família, mas vários grupos familiares. Isso



é exemplificado pela enumeração encontrada no artigo 226 da Constituição Federal de 1988, que inclui casamento, uniões estáveis e famílias monoparentais, tornando assim nossa estrutura legal um sistema aberto. De acordo com o artigo 226 da Constituição Federal de 1988:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento)

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

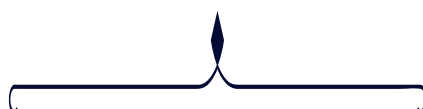
§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)

Conseqüentemente, é possível explorar as diversas estruturas familiares reconhecidas no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição da República de 1988 e da instituição de um Direito Civil Constitucionalizado. Inicialmente, pode-se identificar a família monoparental, que é constituída por ascendentes e seus descendentes, compreendendo especificamente um pai e seus filhos ou uma mãe e seus filhos.

A esse respeito, Lobô (2014, p. 78) observa: “A família monoparental é definida como uma entidade familiar formada por um dos pais e seus filhos menores.” Essa definição é ainda apoiada pela previsão constitucional específica encontrada no artigo 226, §4º da CF/88: “A família, base da sociedade, tem proteção especial do Estado. § 4º A comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes também é entendida como entidade familiar.” Além disso, dentro do âmbito das estruturas familiares, podemos identificar a família matrimonial, comumente referida como tradicional, que é constituída exclusivamente pelo casamento e um ou mais filhos.



Outra configuração familiar merece discussão, especificamente a família mesclada, muitas vezes referida como mosaico. Esse tipo de família surge quando um casal se separa ou se divorcia, levando o pai ou a mãe a constituir uma nova família, unindo assim seus filhos e criando um parentesco por afinidade. Conforme observado por Lobô (2014, p. 82):

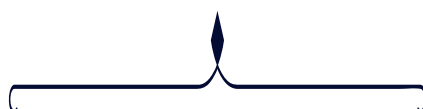
A incidência elevada de separações de fato e divórcios, no Brasil, faz aflorar o problema das relações jurídicas, além das afetivas, das famílias recompostas [...]A criança passa a conviver com o novo marido ou companheiro da mãe ou nova mulher ou companheira do pai[...]. Essa convivência envolve, às vezes, relações transversais entre filhos oriundos dos relacionamentos anteriores de cada pai e os comuns, dentro do mesmo ambiente familiar[...].

Nesse caso, a família eudemonística também ganhou destaque, buscando promover a felicidade no ambiente familiar por meio de uma abordagem individualista para cada membro, priorizando o afeto como uma preocupação emocional ao lado de uma estrutura legal.

Em resumo, o desenvolvimento histórico da família em relação ao Direito de Família e à Constituição Federal da República de 1988 é significativo. É importante ressaltar que esse avanço garantiu que os direitos e responsabilidades das mulheres em relação aos filhos tivessem precedência, libertando-as da subordinação aos maridos. A importância do afeto dentro da família foi reconhecida, e os direitos e benefícios das crianças foram salvaguardados pela estrutura constitucional, refletindo sua dignidade inerente tanto dentro de sua unidade familiar quanto no contexto social mais amplo.

O ABANDONO AFETIVO

Para começar, é essencial compreender a natureza do afeto. Este termo pode ser rastreado até a palavra latina “affetto”, que significa a maneira pela qual um indivíduo transmite suas emoções para outro, seja uma pessoa ou um animal. O afeto se manifesta por meio de gestos e comportamentos, permitindo que os indivíduos expressem amor, cuidado e atenção uns aos outros. Com o advento



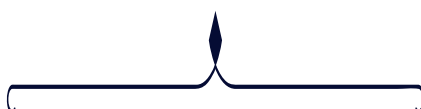
da Constituição Federal de 1988, juntamente com o crescimento populacional significativo e as transformações comportamentais da sociedade, o afeto surgiu como um elemento fundamental no Direito de Família. É importante notar que o afeto tem fortalecido cada vez mais os laços familiares, pois a expressão desse sentimento impacta positivamente o destinatário, promovendo sentimentos de amor e, finalmente, aumentando a dignidade da existência humana (Madaleno, 2013, p.98). Hoje, o afeto é reconhecido como um componente crucial dentro das famílias, independentemente das conexões biológicas, e é fundamental para promover uma vida familiar plena para todos os indivíduos envolvidos.

O afeto desempenha um papel crucial na dinâmica dos relacionamentos entre pais e filhos, bem como entre os membros da família em geral. Conseqüentemente, é um direito fundamental, e a falta desse amor e afeição pode levar a efeitos adversos significativos para indivíduos que não recebem esse apoio emocional diário de seus pais, que têm considerável importância em suas vidas.

É importante destacar que o abandono tem o potencial de impactar significativamente tanto os estágios iniciais quanto os momentos finais da vida de um indivíduo, o que ressalta o estabelecimento do afeto como um direito fundamental inerente a todos os membros da família. No entanto, deve-se ressaltar que o princípio do afeto não está explicitamente previsto na Constituição Federal de 1988, nem está presente no Código Civil de 2002. No entanto, por meio de uma interpretação abrangente, pode-se discernir que ele é implicitamente considerado um elemento norteador nas relações familiares. Conseqüentemente, é esse princípio, ou sua ausência, que necessita de uma avaliação jurídica do afeto demonstrado pelos pais para com seus filhos. Nesse contexto, Dias (2006, p.69) observa:

[...] O afeto como valor realiza a dignidade e se firma como um direito fundamental a ser preservado e protegido nas relações familiares, deixando evidenciar que o princípio norteador do direito das famílias é o princípio da afetividade, porque dele provem o espírito de solidariedade e cooperação, estes capazes de manter a coesão de qualquer célula social.

É essencial reconhecer que o afeto serve como a conexão fundamental entre os membros da



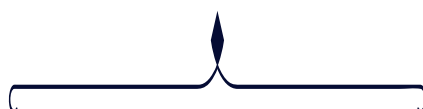
família, promovendo a solidariedade e a disposição de se envolver em apoio mútuo e recíproco dentro da unidade familiar. À luz dessa compreensão do afeto, é crucial destacar seu papel como base para a negligência emocional, que surge de uma deficiência de afeto dentro da família.

Descrita como uma circunstância que envolve separação de laços familiares e afetivos, essa situação inflige severas repercussões no desenvolvimento social e moral da vítima. Implicitamente, a vítima frequentemente acha impossível retornar à vida que levava antes da rejeição. Consequentemente, o abandono está intimamente ligado às atitudes exibidas pelo perpetrador em relação à vítima. Nesse contexto, Luna (2013) ilustra que o abandono é considerado uma violação de padrões legais, portanto classificado como ilícito, pois prejudica a personalidade do indivíduo e impacta indiretamente seu bem-estar físico. Isso, por sua vez, pode levar a transtornos físicos e mentais, contrariando disposições civis para compensação apropriada por danos psicológicos.

Consequentemente, a influência significativa do afeto na dinâmica dos relacionamentos pais-filhos é inequivocamente evidente, pois ilustra claramente a dependência completa de uma criança vulnerável em seus pais para apoio e proteção. Esses pais estão inteiramente cientes de seus direitos e responsabilidades para com seus filhos. Assim, de uma perspectiva legal, as repercussões de não cumprir essas obrigações são severas, pois a negligência a esse respeito pode representar ameaças substanciais ao bem-estar individual das crianças, afetando adversamente seu desenvolvimento pessoal devido a danos psicológicos e até morais infligidos a elas.

Assim, o abandono afetivo é percebido como um rompimento das conexões afetivas estabelecidas entre pais e filhos, conexões que deveriam suplantar as interações paterno-filiais ativas, uma vez que o contexto familiar serve de base para o desenvolvimento pessoal dos filhos.

Consequentemente, a representação do pai e da mãe dentro da estrutura familiar tem importância significativa para a vida de seus filhos. É por meio das figuras parentais que as crianças estabelecem conexões e pontos de referência para suas próprias vidas, levando à conclusão de que as famílias devem promover a inclusão completa de todos os membros dentro de sua prole. O afeto que deve ser expresso deve transcender o mero amor; deve abranger um compromisso com o desenvolvimento



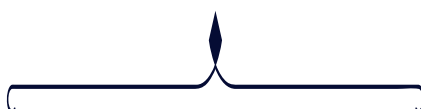
holístico da criança. Os pais são obrigados a se envolver responsabilmente no crescimento pessoal de seus filhos, atendendo às necessidades essenciais de cuidado, educação e supervisão para garantir que eles recebam condições adequadas a um ser humano plenamente realizado.

Consequentemente, quando os pais cumprem essas obrigações de orientar seus filhos, o status de criança é evidenciado, revelando as várias expressões diárias e duradouras de afeto trocadas entre pais e filhos. Essa dinâmica abrange uma gama abrangente de orientações tangíveis e intangíveis relacionadas ao exercício da autoridade parental. O não cumprimento desses requisitos pode resultar na criança vivenciando sentimentos de abandono e insegurança, infringindo, em última análise, os direitos intrínsecos à sua personalidade e os melhores interesses de crianças e adolescentes. Essa negligência pode culminar em um estado de abandono moral e psicológico, manifestando-se como negligência emocional.

Neste contexto, de acordo com as estipulações do arcabouço legal nacional, o abandono pode ser considerado dano moral em casos em que os direitos de terceiros são violados, particularmente no que diz respeito à vida, imagem pessoal, dignidade humana, igualdade e privacidade. O dano moral se manifesta como dano psicológico ou emocional a um indivíduo sem infligir prejuízo material, por assim dizer. Consequentemente, o conceito de abandono emocional se torna evidente, pelo qual os pais podem ser responsabilizados civilmente e criminalmente se negligenciarem fornecer o suporte essencial ao filho. Isso se alinha com as disposições da Constituição Federal de 1988, que afirma que ambos os pais devem se envolver em proteção mútua.

ANÁLISE JURISPRUDENCIAL ACERCA DO DANO MORAL NOS CASOS DE ABANDONO AFETIVO

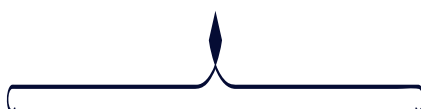
Para começar, é importante destacar que ainda há uma falta de consenso dentro do arcabouço legal dos tribunais e entre os estudiosos do direito sobre a questão da compensação por danos morais decorrentes da falha dos pais em oferecer suporte emocional aos seus filhos. Consequentemente,



conduzir uma análise jurídica sobre o potencial de compensação por danos morais não serviria para retificar o dano ocorrido; ao contrário, representaria uma forma de reparação voltada para abordar o sofrimento experimentado pela vítima de negligência emocional.

Neste contexto, será conduzido um exame completo de vários pontos de vista sobre abandono emocional e o potencial de compensação por danos morais, abrangendo perspectivas de apoio e opostas. O arcabouço legal em torno da questão de se a compensação é justificada sugere que tal recompensa é viável se o abandono emocional for reconhecido como um ato perpetrado pelos pais, violando assim os direitos concedidos aos seus filhos. Para explorar este assunto, pode-se fazer referência à posição favorável da Ministra Nancy Andrighi, que articulou o seguinte sentimento em sua declaração: “Amar é uma faculdade, cuidar é um dever”. Isso implica que uma violação do dever pode levar à possibilidade de compensação, particularmente em casos em que a responsabilidade não é expressamente excluída, necessitando de prova de circunstâncias como alienação parental pela mãe. A decisão da Ministra Nancy Andrighi aborda a compensação civil relacionada ao abandono afetivo:

CIVIL E PROCESSUAL CIVIL. FAMÍLIA. ABANDONO AFETIVO. COMPENSAÇÃO POR DANO MORAL. POSSIBILIDADE. 1. Inexistem restrições legais à aplicação das regras concernentes à responsabilidade civil e o consequente dever de indenizar/compensar no Direito de Família. 2. O cuidado como valor jurídico objetivo está incorporado no ordenamento jurídico brasileiro não com essa expressão, mas com locuções e termos que manifestam suas diversas desinências, como se observa do art. 227 da CF/88. 3. Comprovar que a imposição legal de cuidar da prole foi descumprida implica em se reconhecer a ocorrência de ilicitude civil, sob a forma de omissão. Isso porque o non facere, que atinge um bem juridicamente tutelado, leia-se, o necessário dever de criação, educação e companhia – de cuidado – importa em vulneração da imposição legal, exurgindo, daí, a possibilidade de se pleitear compensação por danos morais por abandono psicológico [...] 6. A alteração do valor fixado a título de compensação por danos morais é possível, em recurso especial, nas hipóteses em que a quantia estipulada pelo Tribunal de origem revela-se irrisória ou exagerada. 7. Recurso especial parcialmente provido. (REsp1159242/SP, Rel. Ministra NANCY ANDRIGHI, TERCEIRA TURMA, julgado em 24/04/2012, DJe 10/05/2012). (BRASIL, STJ, 2012).

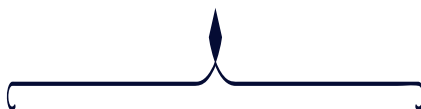


No direito de família, existe um arcabouço de responsabilidade, como observado por Nanci: “Não há restrições legais à aplicação das regras relativas à responsabilidade civil e ao consequente dever de indenizar no Direito de Família”. Consequentemente, esse arcabouço é definido pelo dano moral, que abrange a negligência emocional. Assim, pode-se afirmar que a responsabilidade civil subjetiva é evidente, pois se reconhece que há impacto prejudicial ao desenvolvimento do menor.

Dessa forma, ela expressou seu voto com as seguintes palavras:

Contudo, que a perda do pátrio poder não suprime, nem afasta, a possibilidade de indenizações ou compensações, porque tem como objetivo primário resguardar a integridade do menor, ofertando-lhe, por outros meios, a criação e educação negada pelos genitores, e nunca compensar os prejuízos advindos do malcuidado recebido pelos filhos. [...] É das mais comezinhas lições de Direito, a tríade que configura a responsabilidade civil subjetiva: o dano, a culpa do autor e o nexa causal. Porém, a simples lição ganha contornos extremamente complexos quando se focam as relações familiares, porquanto nessas se entremeiam fatores de alto grau de subjetividade, como afetividade, amor, mágoa, entre outros, os quais dificultam, sobremaneira, definir, ou perfeitamente identificar e/ou constatar, os elementos configuradores do dano moral. No entanto, a par desses elementos intangíveis, é possível se visualizar, na relação entre pais e filhos, liame objetivo e subjacente, calcado no vínculo biológico ou mesmo autoimposto – casos de adoção –, para os quais há preconização constitucional e legal de obrigações mínimas. Sendo esse elo fruto, sempre, de ato volitivo, emerge, para aqueles que concorreram com o nascimento ou adoção, a responsabilidade decorrente de suas ações e escolhas, vale dizer, a criação da prole.” (REsp 1159242/SP, Rel. Ministra NANCY ANDRIGHI, TERCEIRA TURMA, julgado em 24/04/2012, DJe 10/05/2012). (BRASIL, STJ, 2012).

Esta decisão indica que a mera remoção da autoridade parental não compensa adequadamente o dano sofrido pela criança ou adolescente, pois é reconhecido que permanece um vazio na vida da criança que requer reparação. Consequentemente, a perda da autoridade parental não nega ou elimina o potencial de responsabilidade civil contra um indivíduo que abandonou emocionalmente seu filho. É evidente que o objetivo é abordar o desenvolvimento físico, moral e psicológico daqueles cujos direitos foram violados, que são essenciais para seu crescimento saudável. Portanto, é importante



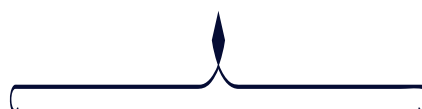
ressaltar a perspectiva do juiz, que enfatiza as responsabilidades morais e emocionais dos pais em relação à educação e ao desenvolvimento de seus filhos, abrindo caminho para reivindicações de danos morais contra pais negligentes. A obrigação de fornecer compensação por danos morais tem importância significativa, pois ressalta a necessidade de os pais respeitarem seus filhos, garantindo que eles possam desfrutar de todos os seus direitos fundamentais e receber amplo afeto.

Conseqüentemente, como indicado anteriormente, o judiciário também adota uma postura contrária à imposição de responsabilidade civil por danos morais aos pais que abandonam seus filhos. Essa perspectiva surge da crença de que o abandono não constitui um ato ilícito ou do entendimento de que está além da capacidade do tribunal compelir um pai a amar seu filho. De acordo com o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, é declarado que “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”. Assim, segue-se que não deve haver fundamento para indenização para aqueles que deixam de fornecer apoio moral e emocional a seus filhos, pois não existe obrigação legal que os obrigue a amar seus filhos.

Examinemos a situação do Tribunal de Justiça de São Paulo, a seguir:

APELAÇÃO – Ação de Indenização por Dano Moral Decorrente de Abandono Afetivo – Pretensão do autor em ser ressarcido monetariamente em razão de abandono afetivo – Sentença de improcedência – Inconformismo – Dever de indenização por danos morais pressupõe a prática de ato ilícito - Conduta não configurada - Recurso desprovido.
(TJ-SP 30026496220138260443 SP 3002649-62.2013.8.26.0443, Relator: José Aparício Coelho Prado Neto, Data de Julgamento: 27/02/2018, 9ª Câmara de Direito Privado, Data de Publicação: 03/04/2018).

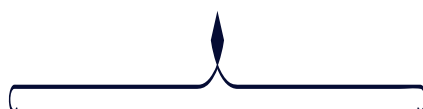
À luz da apelação cível apresentada ao Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), foi determinado que a base do recurso não tinha mérito, pois não havia provas que demonstrassem abandono afetivo do pai para com a filha, nem qualquer indício de sofrimento emocional. Além disso, o comportamento ilícito atribuído ao pai também foi rejeitado. Conseqüentemente, o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) concluiu similarmente que as seguintes alegações eram infundadas:



APELAÇÃO CÍVEL. INDENIZAÇÃO. DANOS MORAIS. ABANDONO AFETIVO PATERNO. RESTRIÇÃO AO ÂMBITO FAMILIAR. AUSÊNCIA DE ILÍCITO E DANO INDENIZÁVEL. I - Ao dever de reparar impõe-se configuração de ato ilícito, nexos causal e dano, nos termos dos arts. 927, 186 e 187 do CC/02, de modo que ausente demonstração de um destes requisitos não há que se falar em condenação, ressalvada a hipótese de responsabilidade objetiva, na qual prescindível a demonstração da culpa. II - Para a configuração do dano moral, há de existir uma conseqüência mais grave em virtude do ato que, em tese, tenha violado o direito da personalidade, provocando dor, sofrimento, abalo psicológico ou humilhação consideráveis à pessoa, e não dissabores da vida. III - O abandono afetivo de um pai, apesar de ser uma triste situação, não caracteriza ilícito e não gera, por si só, obrigação de indenizar, não tendo sido demonstrado, no caso, nenhum dano moral efetivo, não cabendo ao Estado, por outro lado, através do Poder Judiciário, transformar em pecúnia sentimentos inerentes às relações familiares. (TJ-MG - AC: 10515110030902001 MG, Relator: João Cancio, Data de Julgamento: 15/03/2016, Câmaras Cíveis / 18ª CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 17/03/2016)

Nesse sentido, foi rejeitado com base no fato de que não havia elementos presentes para justificar a compensação por danos morais resultantes de abandono emocional, nem havia evidências de qualquer irregularidade. Consequentemente, após revisar os vários argumentos a favor e contra a noção de compensação civil por danos morais decorrentes de abandono emocional parental, tornou-se evidente, por meio da busca significativa de recurso legal pelas vítimas, que há interpretações emergentes que permitem que a justiça seja feita.

Isso se alinha com a dinâmica familiar em evolução moldada pelo progresso social, o que indica que quando um dos pais deixa de cumprir suas obrigações familiares, causando danos aos filhos, ele deve ser responsabilizado. Além disso, a perda da autoridade parental não nega ou elimina o potencial de responsabilidade civil decorrente do abandono familiar.



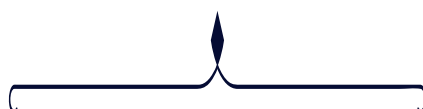
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este esforço acadêmico teve como objetivo analisar interpretações doutrinárias e jurisprudências relativas ao potencial de responsabilidade civil futura decorrente do abandono emocional dos pais em relação aos filhos. Tal responsabilidade é caracterizada por danos morais resultantes de circunstâncias que afetam adversamente o desenvolvimento familiar e social da criança ou adolescente. Além disso, o estudo explorou as possíveis implicações legais em torno da remoção da autoridade parental.

Neste contexto, é evidente que, após mudanças históricas significativas, a unidade familiar passou a ser cada vez mais fundada no afeto. Valores que antes eram negligenciados dentro dos contextos familiares agora têm importância considerável e recebem proteção específica sob nosso arcabouço legal brasileiro. A evolução da Constituição Federal de 1988 e do Código Civil de 2002 ressalta que o afeto é um componente essencial de todas as estruturas familiares. Este desenvolvimento levanta a questão de se os pais que abandonam emocionalmente seus filhos, particularmente em momentos em que o apoio moral e social é crítico, podem ser responsabilizados civilmente.

Dessa forma, fica evidente que a responsabilidade pela salvaguarda dos direitos da criança e do adolescente é do Estado, da sociedade e da família, uma vez que esses direitos estão fundamentalmente consagrados na Constituição de 1988. Conseqüentemente, qualquer violação desses direitos servirá de base para a reparação por danos morais.

Conseqüentemente, quando os laços emocionais entre pais e filhos são rompidos, permanece evidente que haverá danos a serem enfrentados no desenvolvimento moral e psicológico da criança. Assim, considerando várias perspectivas vantajosas, reconhece-se que os danos morais infligidos pelos pais aos filhos podem de fato ser compensados. Isso se baseia nas várias interpretações que sugerem que a dissolução da autoridade parental serve como um benefício ao pai que falhou em suas responsabilidades, uma situação que por si só não é suficiente para retificar o dano sofrido pela criança.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº: 1159242, de São Paulo, Julgado em: 24/04/2012, Relator: Ministra NANCY ANDRIGHI. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20120510-02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 3. ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2006.

GONÇALVES, Carlos Roberto. Direito civil brasileiro: responsabilidade civil. 6. ed. São Paulo: Saraiva, v.4, 2011.

LOBÔ, Paulo. Direito civil: famílias. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

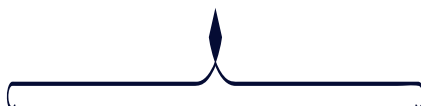
LUNA, Wemerson Leandro. Resumo publicado originalmente na IV Semana Jurídica da FAFIC/2013. NEPA/FAFIC. Cajazeiras – PB, 2013.

MADALENO, Rolf. Curso de direito de família. 5. ed. rev., atual, e ampl., Rio de Janeiro: Forense, 2013. P. 98.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito Civil: direito de família. 12. ed. São Paulo: Atlas, v.6, 2012.

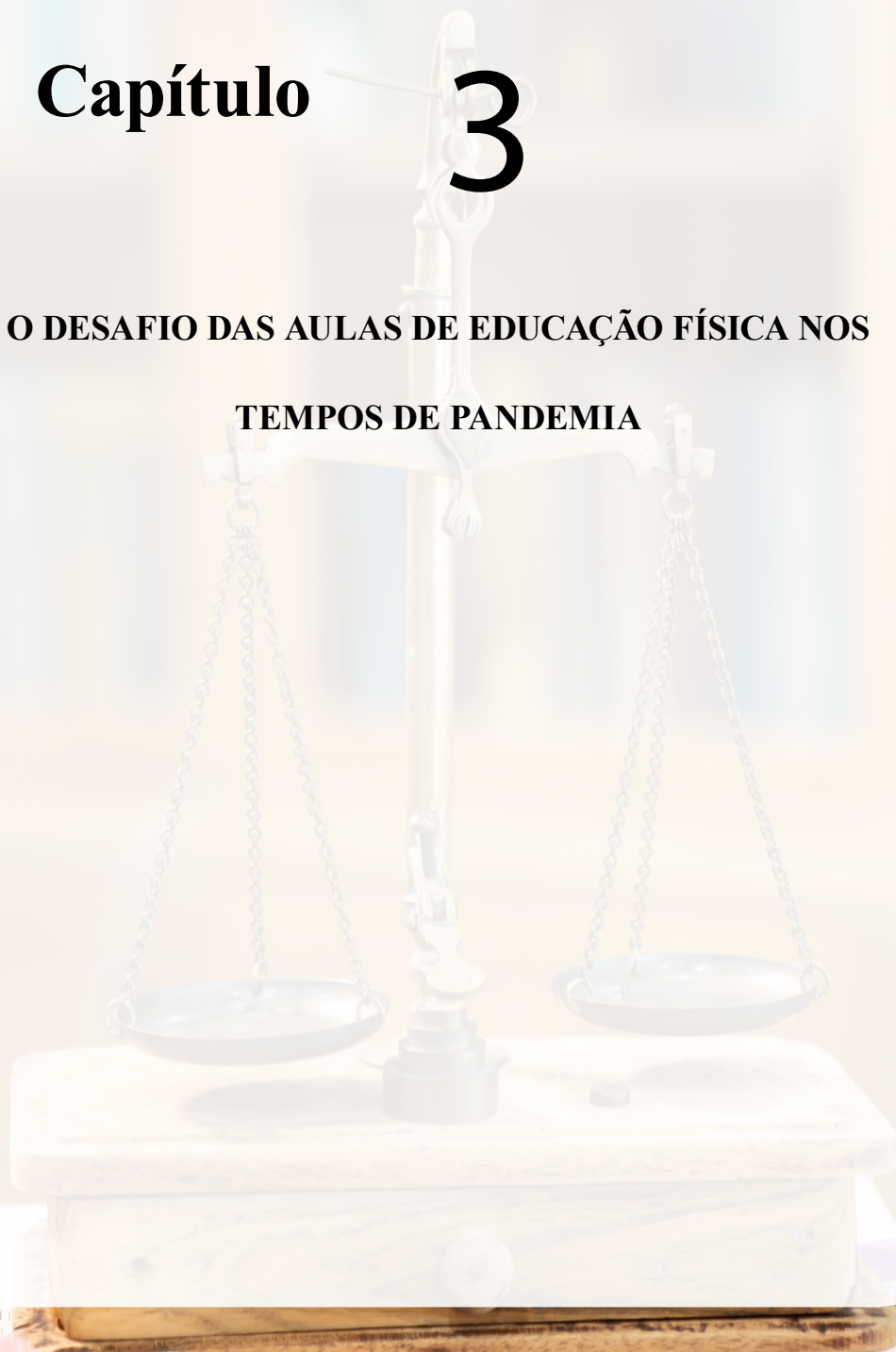
MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Apelação Cível nº 10515110030902001, Relator: Des. João Cancio, Julgado em: 15/03/2016. Disponível em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do?palavras=APELA%C7%C3O+C%CDVEL.+INDENIZA%C7%C3O.+DANOS+MORAIS.+AB>>

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça de São Paulo. Apelação nº 3002649- 62.2013.8.26.0443, Relator: José Aparício Coelho Prado Neto, 9ª câmara de direito privado, julgado em: 27/02/2018. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/jurisprudencia/8995/Indeniza%C3%A7%C3%A3o%20por%20Dano%20Moral.%20Abandono%20Afetivo.%20Conduta%20n%C3%A3o%20configurada>>. Acesso em: 02 fev. 2025.



Capítulo 3

**O DESAFIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
TEMPOS DE PANDEMIA**

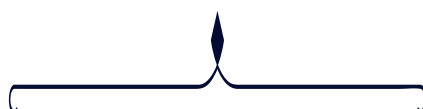


O DESAFIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA

José Bastos Neto

Resumo: Este artigo busca elucidar as dificuldades enfrentadas pelas aulas de educação física durante a pandemia. Diante do novo cenário educacional trazido pela pandemia da COVID-19, inúmeras escolas foram obrigadas a adotar adaptações tecnológicas, facilitando a disseminação de informações pela internet, mídias sociais e aplicativos educacionais, fomentando, assim, a inovação rápida. Consequentemente, há uma necessidade reconhecida de inovar e criar caminhos para uma aprendizagem de qualidade que envolva os alunos e estimule sua busca por conhecimento. Este artigo, portanto, propõe a seguinte indagação: quais os desafios que as aulas de educação física encontram durante a pandemia? A justificativa para a seleção deste tópico é baseada nas discussões apresentadas, destacando que a evolução de uma modalidade de ensino remoto transcende uma mera solução experimental e temporária para satisfazer uma necessidade fundamental; é essencial abordar uma sociedade que muitas vezes carece e tem acesso restrito a informações autênticas, transmitindo, assim, conhecimento científico genuíno e promovendo o avanço educacional. A pesquisa realizada é bibliográfica, utilizando artigos provenientes de bases de dados acadêmicas como Scielo, Google Acadêmico e outras. Concluindo, nos encontramos em meio a uma transformação significativa não apenas em nossas interações sociais devido à COVID-19, mas também no âmbito da educação, onde os educadores podem aumentar a motivação dos alunos por meio da tecnologia educacional, afastando-se de metodologias ultrapassadas e adotando o papel vital da tecnologia na educação.

Palavras- chave: Desafios, Tecnologia, Educação Física.



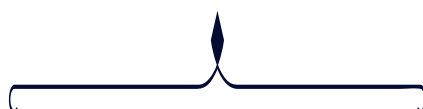
INTRODUÇÃO

A educação, antes de qualquer coisa, deve ser compreendida como um direito essencial garantido a todos os brasileiros, sendo também um dever compartilhado entre o Estado e a família, conforme assegura a Constituição Federal. Diante dessa premissa, o Ministério da Educação (MEC) tem buscado alternativas e caminhos inovadores para enfrentar os diversos obstáculos que ainda persistem na educação básica. Entre essas estratégias, destaca-se o incentivo crescente à implementação de práticas criativas e transformadoras dentro das escolas, com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais atrativo e significativo para os estudantes.

Considerando que a infância é, em grande parte, vivida dentro do espaço escolar, cabe aos educadores o desafio de pensar e executar propostas que tornem esse ambiente estimulante e acolhedor. Mais do que apenas transmitir conteúdos, o professor tem a missão de despertar nos alunos o desejo de aprender, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de experiências, onde a inovação, a curiosidade e a criatividade caminham lado a lado com o conhecimento.

Essa ideia ganha ainda mais relevância quando observamos o cenário vivenciado nos últimos anos, marcado por uma crise sem precedentes provocada pela pandemia da Covid-19. O isolamento social, necessário para conter o avanço do novo coronavírus (SARS-CoV-2), impôs o fechamento das escolas em todo o país a partir de março de 2020, forçando gestores, professores, alunos e famílias a se adaptarem rapidamente a um novo modelo de ensino. Essa mudança abrupta revelou não apenas a fragilidade estrutural de nosso sistema educacional, mas também a necessidade urgente de repensar as formas de ensinar e aprender.

Sem um planejamento prévio, muitas instituições enfrentaram dificuldades significativas no início do processo de transição para o ensino remoto. A ausência de diretrizes claras e o bombardeio de informações desencontradas causaram confusão e apreensão em toda a comunidade escolar. Ainda assim, mesmo diante desse cenário incerto, emergiu a compreensão de que inovar seria mais do que uma alternativa tornou-se uma exigência para garantir a continuidade do processo educativo.



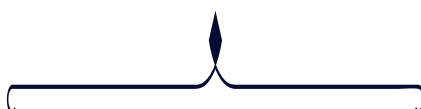
Com a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar, ferramentas como a internet, aplicativos educacionais e redes sociais passaram a ocupar um papel central na mediação do ensino-aprendizagem. Ignorar essas possibilidades seria inviável. Pelo contrário, é necessário explorar esses recursos com intencionalidade pedagógica, reconhecendo seu potencial para ampliar o acesso ao conhecimento, personalizar o aprendizado e promover novas formas de engajamento entre alunos e professores.

Diante dessa nova realidade, torna-se evidente que o processo de adaptação deixou de ser uma opção e passou a ser uma condição indispensável para o desenvolvimento educacional. A escola do presente e, sobretudo, do futuro, precisa estar aberta à inovação, à experimentação e ao diálogo constante com as transformações da sociedade. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente significativa, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Durante o período da pandemia, muitas decisões foram tomadas sem respaldo legal sólido, baseando-se apenas em diretrizes interpessoais e normativas de caráter emergencial, que careciam de orientação consistente e embasamento científico confiável. Em diversas ocasiões, essas medidas foram revistas ou até mesmo revogadas, demonstrando a fragilidade das informações politizadas que circulavam em um cenário de grande incerteza.

Mesmo com o distanciamento social imposto e a suspensão das aulas presenciais, os professores se reinventaram para manter o processo de ensino ativo. Plataformas como Google Classroom, Zoom, Whereby, entre outras, tornaram-se ferramentas essenciais para a realização das aulas remotas. Materiais didáticos foram disponibilizados online, e as vídeo-aulas passaram a ser gravadas para facilitar o acesso dos alunos. A verificação da frequência também foi adaptada a esse novo formato, permitindo o acompanhamento da participação dos estudantes.

É nesse contexto que surge a principal inquietação deste estudo: quais os desafios enfrentados pelas aulas de Educação Física durante a pandemia? A escolha do tema se justifica diante dos debates e reflexões sobre a importância da continuidade do ensino mesmo em tempos de crise. A



modalidade remota, embora emergencial, não pode ser reduzida a uma simples alternativa provisória. Ela representou, para muitos alunos, o único meio de acesso ao conhecimento em um momento de extrema vulnerabilidade social, sendo também uma oportunidade de introduzir conteúdos com base científica e promover o desenvolvimento educacional de forma inclusiva e responsável.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste artigo é apresentar e discutir os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física durante o ensino remoto no período pandêmico.

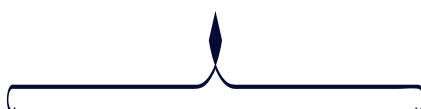
Para dar suporte à discussão proposta, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base em publicações científicas disponíveis em plataformas como SciELO, Google Acadêmico, entre outras bases reconhecidas.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, uma vez que busca aprofundar o entendimento sobre uma realidade complexa e recente, ainda em processo de consolidação. Conforme Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o tema investigado, seja para torná-lo mais claro ou para auxiliar na formulação de hipóteses. As pesquisas desse tipo geralmente incluem revisão bibliográfica e estudos de caso como estratégias principais.

O mesmo autor, em obra posterior, destaca que a pesquisa exploratória permite ao pesquisador aproximar-se do objeto de estudo, facilitando o levantamento de informações iniciais e estruturando uma base sólida para investigações mais aprofundadas (GIL, 2008). Esse tipo de abordagem torna-se particularmente útil quando se pretende compreender fenômenos em sua complexidade, especialmente em contextos sociais dinâmicos e em constante transformação, como foi o caso da educação em tempos de pandemia.

Segundo Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não busca necessariamente a representatividade numérica, mas sim uma compreensão mais densa e profunda das experiências de um grupo, organização ou contexto específico. Essa abordagem permite mergulhar na realidade dos sujeitos, entendendo suas motivações, percepções e formas de agir diante dos desafios que enfrentam.

Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa é menos estruturado justamente por sua intenção de



alcançar percepções subjetivas mais ricas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais sensível e situada sobre o problema estudado. O foco está, portanto, em compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, respeitando a complexidade de suas vivências.

DESENVOLVIMENTO

INTERAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

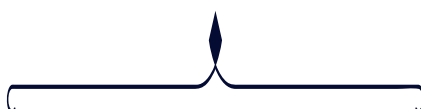
A prática pedagógica tem passado por transformações profundas nas últimas décadas. Como observam Souza e Pinho (2016), o cenário educacional já não é mais o mesmo de anos atrás, quando o professor era visto como a principal figura de autoridade e detentor exclusivo do conhecimento. Hoje, esse papel tem sido ressignificado.

Zwierewicz (2013) destaca que cabe ao professor, mais do que apenas transmitir conteúdos, atuar como facilitador na construção do conhecimento, estimulando seus alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. O educador torna-se, assim, tanto fonte quanto receptor de saberes, criando um ambiente de troca mútua, que motiva e desperta o interesse em sala de aula.

Nesse contexto, Cavallo et al. (2016) reforçam que a formação do indivíduo deve estar alinhada às exigências da sociedade contemporânea, exigindo uma postura crítica, flexível e adaptável. O senso crítico, nesse caso, assume papel essencial, servindo como ferramenta para compreender e agir diante das complexidades do mundo atual.

Silva (2013) acrescenta que é preciso romper com modelos de ensino distantes da realidade dos estudantes. A formação educacional deve permitir a interação entre o sujeito e o mundo que o cerca, integrando teoria e prática no cotidiano escolar, e reconhecendo no cotidiano as oportunidades para promover uma educação significativa e transformadora.

Almeida e Lopes (2015) ressaltam que, considerando que a tecnologia já faz parte do dia a dia dos estudantes, é essencial que o professor saiba utilizar esses recursos de forma estratégica para alcançar seus objetivos pedagógicos. Assim, a tecnologia não deve ser vista como um fim em



si mesma, mas como uma ferramenta que, aliada à criatividade, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, Silveira de Almeida (2018) defende que a escola precisa preparar não apenas os estudantes, mas também os professores, oferecendo formação continuada e suporte para que todos possam se apropriar das tecnologias e integrá-las ao fazer pedagógico de forma crítica e participativa.

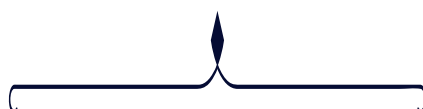
Ainda segundo Cavallo et al. (2016), a criatividade deve ser cultivada nas práticas docentes para que os professores possam responder de maneira inovadora a diferentes situações, sobretudo na mediação entre o uso das novas tecnologias e as necessidades reais dos estudantes. Integrar esses recursos ao cotidiano da sala de aula pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, despertando o interesse dos alunos e fortalecendo os vínculos entre professor e estudante.

Portanto, a inclusão da tecnologia na educação não deve ser encarada apenas como uma tendência, mas como uma possibilidade concreta de transformar o ensino. Ferramentas digitais bem utilizadas tornam as aulas mais atrativas, interativas e eficazes, promovendo uma experiência de aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos e conectada com os desafios do século XXI.

O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante de uma sociedade em constante transformação, a escola precisa acompanhar essas mudanças, ajustando suas práticas às demandas dos estudantes e às novas formas de se comunicar, aprender e interagir. Como afirmam Medeiros e Araújo (2013), os meios audiovisuais exercem grande influência sobre os jovens justamente por combinarem imagem, som e movimento elementos que refletem a velocidade e o dinamismo do mundo atual.

Essa característica faz com que as tecnologias tenham se tornado um componente quase indispensável dentro da sala de aula. O desafio da escola, nesse cenário, é formar cidadãos críticos, capazes de interpretar o conteúdo transmitido pela mídia com responsabilidade e discernimento. No



entanto, como observa Moran (2014), é difícil competir com o fascínio exercido por esse universo repleto de estímulos utilizando métodos de ensino ultrapassados.

A insistência em modelos tradicionais e pouco atrativos tem contribuído, em muitos casos, para o desinteresse dos alunos, gerando comportamentos de indisciplina e distanciamento do conteúdo escolar (FERREIRA, 2014). É preciso reconhecer que, desde seus primórdios, a escola sempre buscou acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Hoje, não é diferente: é necessário reinventar práticas pedagógicas à luz das tecnologias emergentes.

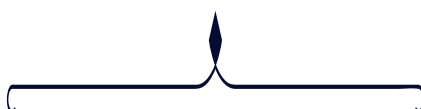
Segundo Conte e Martini (2015), a entrada definitiva das tecnologias no ambiente escolar tem trazido resultados positivos, especialmente para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em métodos tradicionais. O uso de recursos interativos favorece a motivação, estimula o pensamento crítico, fortalece a leitura e a escrita, e permite a personalização do ensino conforme as características de cada estudante.

Sousa et al. (2016) apontam que um ambiente multimídia favorece a construção do conhecimento de maneira ativa e autônoma, com o professor atuando como mediador e a tecnologia funcionando como um instrumento de expressão e criatividade. Esse modelo promove um ensino mais inclusivo, sensível às diferentes formas de aprender.

Para que isso ocorra de maneira eficaz, é indispensável que os educadores compreendam a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como meio transformador da prática educativa. De acordo com Conte e Martini (2015), as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais ampliam o horizonte de atuação dos docentes, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e eficiente.

No entanto, é fundamental que a adoção da tecnologia esteja alinhada a um projeto pedagógico bem estruturado. Ferreira (2014) alerta que, sem uma mudança de mentalidade, os riscos de simplesmente substituir a máquina de escrever pelo computador sem alterar práticas pedagógicas ainda persistem. A verdadeira inovação está na transformação da abordagem educacional.

Moran (2014) também observa que, embora as crianças da geração atual convivam naturalmente com as tecnologias desde cedo, essa realidade ainda é marcada por profundas desigualdades. Nem



todos têm acesso aos mesmos recursos, o que agrava as disparidades já existentes. Crivellaro et al. (2015) reforçam que essa exclusão digital é preocupante, especialmente porque vivemos em uma sociedade altamente conectada, onde as informações circulam rapidamente e novas profissões surgem a todo instante.

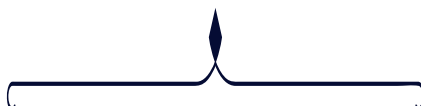
Nesse sentido, o uso das tecnologias precisa estar orientado não apenas à eficiência, mas à equidade. Como defendem Feitosa et al. (2014), não basta contar com máquinas modernas é preciso repensar a função da escola e o papel dos professores. Só assim será possível romper com práticas burocráticas e preparar os estudantes para viver de forma crítica e autônoma em uma sociedade digital.

Lopes e Melo (2014) concluem que o papel da educação, diante de tantos desafios, é formar sujeitos capazes de usar a tecnologia como ferramenta a serviço do bem comum. Para isso, é indispensável um trabalho coletivo entre professores, alunos, famílias e comunidade, buscando uma alfabetização digital que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, crítica e transformadora.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional tem se mostrado uma aliada importante para o ensino, especialmente quando se trata da disciplina de Educação Física. Segundo Feitosa (2014), as TICs representam uma ferramenta estratégica no apoio ao trabalho pedagógico, favorecendo a mediação do conhecimento e facilitando o processo de aprendizagem. Isso se torna ainda mais relevante diante do fato de que os alunos já demonstram familiaridade com dispositivos como celulares, notebooks e tablets, integrados ao seu cotidiano.

Entretanto, mais do que simplesmente utilizar recursos tecnológicos, é fundamental que a escola compreenda a linguagem, os códigos e as múltiplas formas de expressão promovidas por essas ferramentas, para então integrá-las de forma crítica e significativa à sua proposta pedagógica. Não



basta aderir à tecnologia como tendência; é necessário educar para o uso consciente, democrático e participativo desses recursos, ampliando o acesso ao conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa.

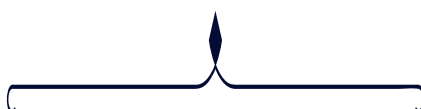
Montiel e Andrade (2016) afirmam que a Educação Física, ainda que centrada historicamente no desenvolvimento motor, não deve restringir-se a isso. A disciplina também tem papel fundamental na construção de aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes. Nesse sentido, a introdução das TICs nas aulas amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo experiências diferenciadas que envolvem o estudante de forma integral.

A presença das tecnologias no cotidiano dos alunos, portanto, deve ser vista como uma oportunidade para os professores inovarem suas práticas. Como pontuam diversos estudos, o uso criativo das TICs pode impulsionar o aprendizado e tornar o ambiente escolar mais dinâmico, promovendo maior engajamento dos estudantes com os conteúdos trabalhados.

Para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é imprescindível investir na formação continuada dos docentes. Silveira de Almeida (2020) ressalta que a escola precisa preparar não só os alunos, mas também os professores, oferecendo subsídios que lhes permitam utilizar as ferramentas digitais com autonomia e intencionalidade pedagógica. Trata-se de uma construção coletiva e contínua, que demanda tempo, investimento e, sobretudo, abertura para o novo.

Cavallo et al. (2016) acrescentam que a criatividade do professor é uma chave fundamental nesse processo de mudança. Ao buscar soluções inovadoras e contextualizadas, o educador torna-se capaz de adaptar-se a diferentes realidades e de responder, com sensibilidade, aos desafios que emergem em sala de aula. As tecnologias, nesse contexto, funcionam como ponte entre o conteúdo e o universo dos alunos, tornando as aulas mais interessantes, interativas e próximas da realidade em que vivem.

Além disso, como observa Silva (2013), a formação dos sujeitos precisa considerar sua inserção na realidade concreta. A escola, portanto, deve oferecer uma educação que dialogue com o mundo fora dos seus muros, superando práticas desvinculadas do cotidiano e aproximando os estudantes de



experiências significativas, nas quais o conhecimento seja uma ferramenta de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

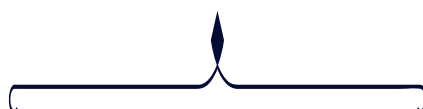
Diante do cenário atual, especialmente com as profundas mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, fica evidente que estamos diante de uma nova configuração não apenas nas formas de convívio social, mas também na maneira como a educação é concebida. A distância física entre alunos e professores exigiu soluções criativas e urgentes, e a tecnologia se apresentou como um instrumento essencial para manter vivo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o uso da informática educativa se tornou mais do que uma alternativa temporária: passou a ser um caminho necessário para garantir o acesso ao conhecimento. As aulas, agora muitas vezes assistidas diretamente das casas dos alunos, assumem formatos mais atrativos e diversificados, rompendo com metodologias engessadas e provocando maior interesse por parte dos estudantes.

Contudo, essa transformação não pode recair unicamente sobre os ombros dos professores. É preciso que eles recebam formação adequada para lidar com esse novo cenário, com suas múltiplas linguagens, demandas e complexidades. Muitos docentes reconhecem a importância da tecnologia no ensino, mas ainda enfrentam inseguranças quanto a como integrá-la de forma efetiva em sua prática pedagógica.

A formação docente, portanto, precisa ir além do domínio técnico. Deve incluir o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise da realidade e da disposição para promover intervenções transformadoras no espaço escolar. O compromisso com a educação, com os estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa deve ser o alicerce desse processo.

Criar momentos de inovação em sala de aula é, hoje, uma necessidade. As aulas devem ser pensadas para estimular o interesse, promover a criatividade e fortalecer os vínculos entre o saber e a experiência de vida dos alunos. Nesse movimento, o professor torna-se não apenas um transmissor



de conteúdos, mas um agente de transformação social, capaz de inspirar, provocar e mobilizar novos olhares sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Douglas Vieira de; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como estratégia pedagógica na educação infantil. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, 42841-42857 jul. 2020.

CAVALLO, David; SINGER, Helena; GOMES, Alex Sandro; BITTENCOURT, Ig Ibert; SILVEIRA, Ismar Frango. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.24, n.2, 2016.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, Dec. 2015.

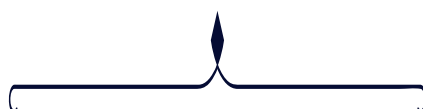
CRIVELLARO, Débora Barbosa Joaquim; SOUZA, Rosani Aparecida Alves Ribeiro de; GERON, Vera Lúcia Matias Gomes; RACOSKI, Bruna; BRONDANI, Filomena Maria Minetto. Recursos tecnológicos como ferramenta metodológica: vídeo aula no ensino de química. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v.6, n.2, 92-111p., jul-dez, 2015.

FEITOSA, Douglas et al . Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem. *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*, Lisboa, v. 13, n. 4, p. 30-42, dez. 2014.

FERREIRA, M. J. M. A. Novas tecnologias na sala de aula. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Sousa-PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014.

MEDEIROS, Ariane Paula Araújo de; ARAÚJO, Sandra Kelly de. O Uso de Ferramentas Tecnológicas na Sala de Aula. XX EGEORN 2013.

MORAN, José Manuel. O uso das tecnologias educacionais no ambiente escolar. In: Fórum de Gestão Educacional. SENAC. RJ. 24 out. 2014.

MONTIEL, F. C.; ANDRADE, D. M. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de educação Física - uma experiência no IFSul. In: Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2016.

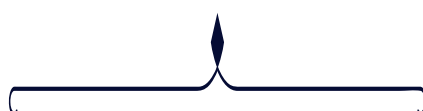
SILVA, V. L. de S. e. Estágio na formação de professores no ensino superior: uma vivência transdisciplinar. In: TORRE, S. de la et al. (Coord.). *Inovando na sala de aula - instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013.

SILVEIRA DE ALMEIDA, Suzana. A CRIATIVIDADE INSPIRANDO E MOTIVANDO NA DOCÊNCIA-DISCÊNCIA. *CIET:EnPED*, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/611>>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

SOUSA, R. P., et al., orgs. *Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p.

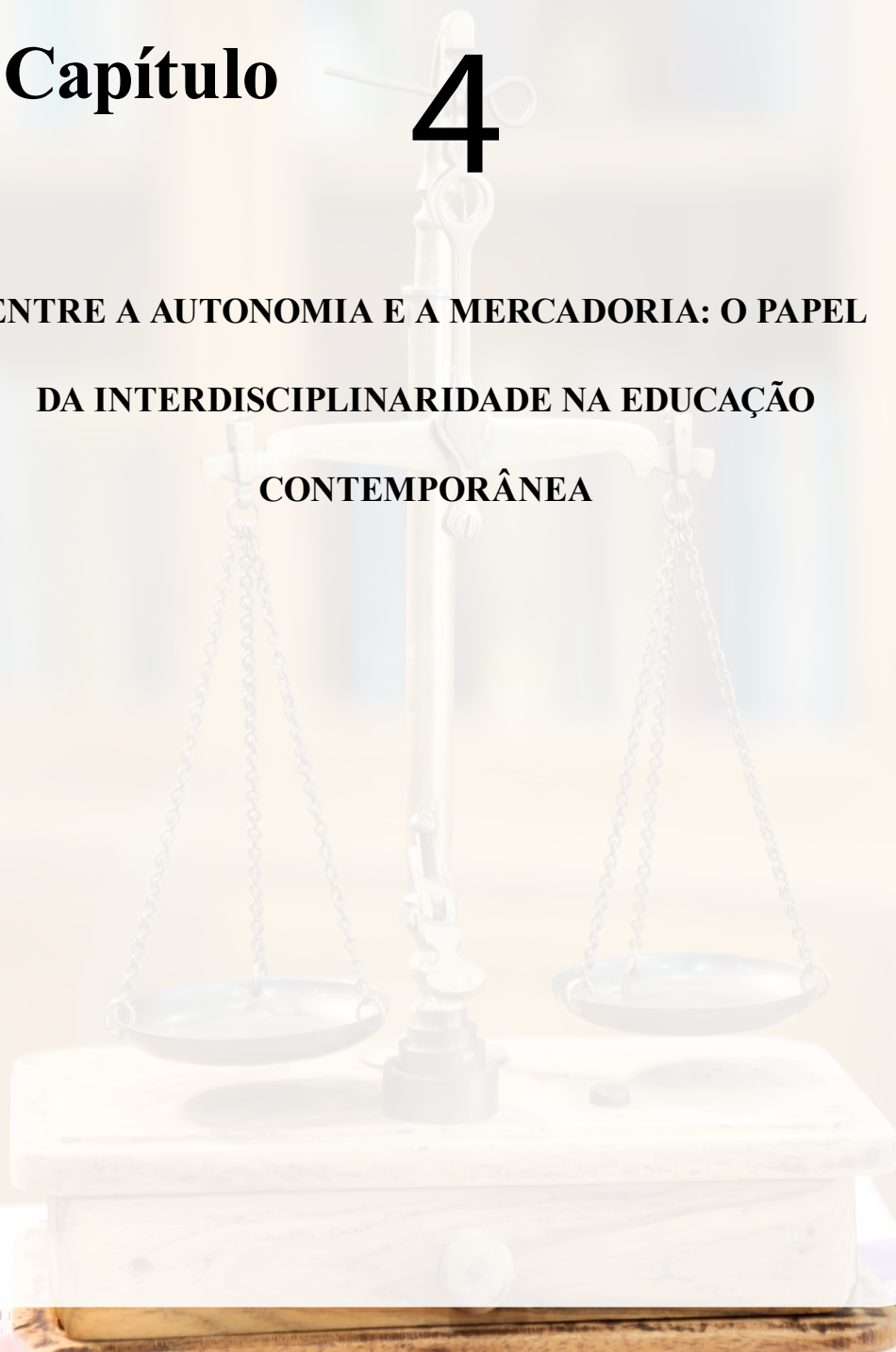
SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016.

ZWIREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores – PCE: uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: TORRE, S. de la et al. (Coord.). *Inovando na sala de aula - instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013.



Capítulo 4

**ENTRE A AUTONOMIA E A MERCADORIA: O PAPEL
DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**



ENTRE A AUTONOMIA E A MERCADORIA: O PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

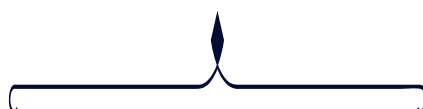
Vanderléia Sala Scheffer Germann

Angela Maria Bianchini Magnus

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar de que forma a interdisciplinaridade pode ser compreendida e aplicada na educação contemporânea como uma estratégia pedagógica de resistência à mercantilização do ensino e de promoção da autonomia discente. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica de obras e artigos científicos que tratam da interdisciplinaridade na educação, bem como das relações entre escola e mercado. O estudo fundamenta-se em revisão teórica e tem como objetivo demonstrar como as práticas educativas refletem as estruturas de poder e como, na atualidade, modelam o indivíduo segundo uma lógica mercadológica e utilitarista, por meio de uma formação especializada e de saberes fragmentados. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de superação desse modelo fracassado, reducionista e especializado, buscando a formação do aluno em sua integralidade, levando em consideração o contexto, o todo em detrimento das partes, as relações entre os diversos sujeitos e suas experiências, promovendo uma educação mais humanizadora.

Palavras-chave: Educação. Poder. Fragmentação. Interdisciplinaridade. História.

Abstract: This article analyzes formal education throughout history, highlighting its influences and functions. Education is perceived as a formative instrument, forging individuals according to political, economic, or religious interests, as required by the dominant powers of each historical period. The study is based on a theoretical review and aims to demonstrate how educational practices reflect structures of power and how, in contemporary times, they continue to shape individuals according



to a market-driven and utilitarian logic, through specialized training and fragmented knowledge. In this context, interdisciplinarity emerges as a possibility to overcome this failed, reductionist, and specialized model, seeking the student's holistic development by considering the context, the whole over the parts, the relationships among various subjects, and their experiences, thus promoting a more humanizing education.

Keywords: Education. Power. Fragmentation. Interdisciplinarity. History.

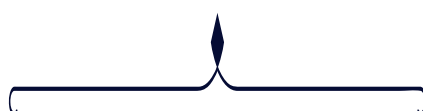
INTRODUÇÃO

A educação formal, deve visar à formação integral do indivíduo. Isso inclui não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o emocional e o afetivo do ser humano. A escola, como fonte de conhecimento e espaço de socialização, deve ensinar os estudantes a abandonar estereótipos e questionar currículos padronizados que, muitas vezes, reduzem a educação à mera preparação para o mercado de trabalho.

Essa perspectiva utilitarista, que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às exigências produtivas, tende a transformar o sujeito em uma mera engrenagem da máquina econômica. Essa contradição entre a formação humana e a preparação técnica se evidencia na estruturação do saber escolar. Este perpassa por disciplinas organizadas de forma fragmentada, dificultando uma visão integrada do conhecimento.

Diante desse cenário, este artigo propõe discutir o papel da educação na formação mercadológica do aluno e a função da interdisciplinaridade como caminho possível para a superação do saber fragmentado e especializado.

Ao articular diferentes áreas do conhecimento e promover a inter-relação entre os diversos sujeitos do processo educativo, a interdisciplinaridade defende uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, capaz de atender simultaneamente às demandas do desenvolvimento humano e às



exigências do mundo do trabalho.

A educação contemporânea encontra-se no centro de tensões cada vez mais complexas. Por um lado, espera-se que a escola seja espaço de formação integral do sujeito, promovendo a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a cidadania ativa. Por outro, as políticas educacionais e as diretrizes curriculares vêm, com frequência, sendo pautadas por lógicas mercadológicas, que reduzem o ensino a treinamentos voltados para a empregabilidade, eficiência técnica e competitividade. Nesse cenário contraditório, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de superação dos limites da fragmentação do conhecimento, propondo a articulação de saberes e experiências que favoreçam a compreensão ampla da realidade. No entanto, sua aplicação prática nem sempre se distancia das armadilhas da racionalidade produtivista que tenta instrumentalizar até mesmo os processos pedagógicos mais emancipatórios.

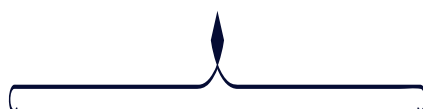
Deste modo, este estudo apresenta a seguinte problemática: Como a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação autônoma dos sujeitos na educação contemporânea, diante de um contexto em que a escola também é pressionada por demandas do mercado?

A interdisciplinaridade, quando efetivamente integrada ao projeto pedagógico, pode favorecer uma formação mais crítica e autônoma, contribuindo para a emancipação dos estudantes.

A implementação de práticas interdisciplinares está muitas vezes condicionada a interesses de mercado, o que pode limitar seu potencial transformador.

Existe uma contradição latente entre os discursos oficiais que promovem a interdisciplinaridade e a realidade das escolas, que ainda operam de forma fragmentada e tecnicista.

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar de que forma a interdisciplinaridade pode ser compreendida e aplicada na educação contemporânea como uma estratégia pedagógica de resistência à mercantilização do ensino e de promoção da autonomia discente. E tem como objetivos específicos: Analisar os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade no campo educacional e suas implicações para a formação integral dos sujeitos; Discutir as contradições entre os princípios da interdisciplinaridade e as exigências de uma lógica de mercado aplicada à educação; Refletir sobre

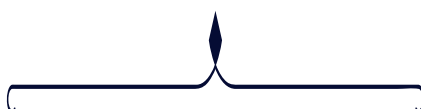


práticas pedagógicas que se aproximem de uma perspectiva interdisciplinar crítica e emancipadora.

O debate em torno da interdisciplinaridade na educação tem ganhado força nas últimas décadas, principalmente em meio a reformas curriculares que buscam responder aos desafios da contemporaneidade. Contudo, a adoção de propostas interdisciplinares nem sempre se traduz em mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sendo muitas vezes reduzida a projetos pontuais ou slogans institucionais. Além disso, a crescente influência do setor produtivo sobre as políticas educacionais impõe um modelo de ensino voltado para resultados e habilidades práticas, comprometendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Justifica-se, portanto, a realização deste estudo, com o propósito de compreender os limites e possibilidades da interdisciplinaridade como instrumento de formação humana diante das contradições da escola contemporânea.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica de obras e artigos científicos que tratam da interdisciplinaridade na educação, bem como das relações entre escola e mercado. A pesquisa envolve autores clássicos e contemporâneos da área da educação, da sociologia e da filosofia da educação. A investigação visa identificar os fundamentos conceituais da interdisciplinaridade e compreender como ela tem sido discutida e implementada em contextos educacionais diversos, destacando suas potencialidades e limites frente à lógica neoliberal presente nas reformas curriculares. A análise será guiada pela busca de elementos que permitam pensar uma educação comprometida com a formação integral e com a construção de sujeitos autônomos.

Mais do que uma simples estratégia metodológica, a interdisciplinaridade representa uma ruptura com a lógica fragmentadora e tecnicista que ainda domina o cotidiano escolar. Ao promover a integração entre os indivíduos, entre os saberes, ela desafia o modelo reducionista de educação voltado exclusivamente ao mercado. Se comprometendo com a formação de sujeitos críticos, capazes de reivindicar sua voz, fazer escolhas e intervir na construção de uma sociedade mais justa e democrática.



DO IDEAL GREGO À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A palavra educação carrega significados diversos, moldados pelo tempo histórico, pelas estruturas sociais, econômicas, políticas e pelo contexto cultural em que se insere. Nesse processo, o ser humano revela-se suscetível a essas mudanças.

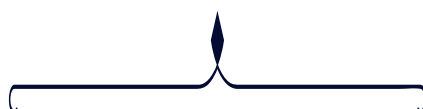
Educar implica em reconhecer que a condição humana é aprendida, que é historicamente produzida, que a educação é um projeto definido no tempo e no espaço humano e natural. Significa formar o homem, engendrar, isto é, fazer produzir, a pessoa humana, para a vida em sociedade (Bortolini, 2018, p. 23).

Portanto, o conceito de educação é constantemente reformulado, pois responde aos interesses das sociedades em transformação, que, ao longo do tempo, passa a definir o perfil de cidadão que consideram ideal.

A educação, enquanto prática formadora do indivíduo, encontra seu marco histórico de desenvolvimento na Antiguidade, mais precisamente na Grécia Antiga, cuja influência se faz presente até os dias atuais, especialmente no que diz respeito à ética, à moral e à formação do cidadão.

Na Grécia Antiga, o termo *paideia* era utilizado para designar educação. O modelo de *paideia* grega passou por transformações ao longo de sua história, em razão das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais pelas quais a sociedade grega atravessou. Neste diapasão, a configuração do modelo educativo, apresentará a superação da valorização dos guerreiros, heróis e homens perfeitos, típicos de uma sociedade aristocrática.

[...] é em Homero e nos chamados poemas homéricos que o ideal educativo do homem grego aparece originalmente formulado e explicitado, por meio do conceito de *areté*. Trata-se de um ideal transmitido de forma oral, por meio dos poetas, a partir dos quais podemos notar os valores que um homem heroico, aristocrata, guerreiro e político de destaque deveria possuir nesse momento [...] (Vieira, 2018, p. 170)



A educação grega, após mudanças contextuais, passa a valorizar a vida em sociedade, pautada na sabedoria e na participação consciente da vida pública. A transição ocorre de maneira gradual, acompanhando a consolidação da polis grega como núcleo da vida social e política.

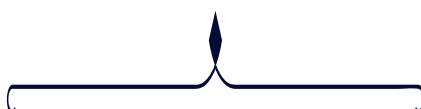
Com o início da constituição da pólis, entre VIII e VII a.C, inicia-se uma nova fase, a organização do Estado político grego vai se modificando na medida em que a mesma vai se constituindo em cidade-estado com forte unidade espiritual, no sentido religioso e mitopoietico. (BORTOLINI, 2018, p. 31)

Na Atenas antiga, os interesses individuais eram subordinados aos coletivos, enfatizando o desenvolvimento ético e intelectual dos cidadãos para a participação política ativa na ágora. Os sofistas, como especialistas culturais focados no conhecimento e na preparação dos cidadãos para a vida política, foram pioneiros na educação pública, visando fomentar o debate racional e o discurso persuasivo. Esse período viu o surgimento do diálogo como uma ferramenta fundamental para disputas políticas e jurídicas, com a retórica se desenvolvendo como meio de persuasão, lançando as bases para a lógica científica posterior (Salgado, 2014).

Com o surgimento dessa nova organização sociopolítica, a formação do indivíduo integra diferentes saberes e visa à construção de um ideal de excelência humana.

A formação do conceito grego de paideia, ou cultura, está enraizada no desenvolvimento histórico concreto da Grécia, e não em ideias abstratas. Reflete o esforço coletivo do povo grego para moldar seu destino por meio de uma busca consciente e persistente pela criação de um tipo elevado de ser humano. Com o tempo, esse propósito tornou-se mais claro para eles, enfatizando a educação e a realização cultural como a essência de sua identidade e legado entre os povos antigos (Jaeger, 2013).

Assim, o modelo de paideia grega não se restringiu apenas ao ensino formal de conteúdos, mas buscou a formação do indivíduo, visando moldar não apenas o intelecto, mas também o caráter e o espírito cívico. Com o decorrer da história, e com o advento do feudalismo, esse ideal de educação vai, aos poucos, cedendo espaço a um modelo diferenciado do que encontramos no mundo antigo. Com o declínio do Império Romano a igreja é a única instituição que permanece organizada.



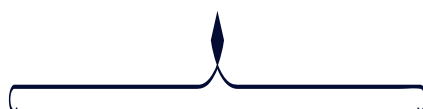
Muito antes da queda do Império Romano (século V), a Igreja Católica já era uma instituição solidamente organizada. É por isso, em parte, que conseguiu continuar crescendo mesmo quando as invasões bárbaras desorganizaram completamente a economia, a política e o quotidiano na Europa Ocidental [...] Durante a Idade Média, a Igreja Católica continuou a crescer e tornou-se a instituição mais poderosa do Ocidente. (Boulos; Junior, 1997, p.149)

A educação, antes voltada à formação do cidadão e do orador, com a chegada da Idade Média, passa a ser influenciada pela Igreja, que assume o papel central na preservação e transmissão do conhecimento. Existindo uma mudança de conteúdo, de finalidade e da estrutura institucional da educação.

Pois uma escola não é apenas um local onde o professor ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas idéias [sic], de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor quanto os alunos. Ora, a Antigüidade [sic] não conheceu nada semelhante. Teve professores, mas não teve Escolas de verdade. Na pedagogia, pois, a Idade Média foi inovadora (Durkheim, 1995, p. 37).

Logo, com a predominância do Cristianismo e o controle da igreja sobre esta instituição, a educação se voltará para questões de fé, moral, amor e solidariedade, visando uma felicidade futura, além das coisas terrenas. Os Deuses mitológicos são substituídos por Jesus Cristo uma figura humana que falava aos mais humildes e se assemelhava a estes, trazendo esperança a todos de uma vida futura em outro plano, o que veio a conquistar as massas empobrecidas. O cristianismo foi utilizado durante este período para a perpetuação do poder e dominação da população, a vida era ditada do nascimento a morte pelos dogmas religiosos.

Além de dar respostas às aflições da época e aos problemas do além-túmulo, o Cristianismo passou a ser usado pelos reis e grandes senhores como uma forma de dominar a massa da população. Progressivamente a religião cristã passou a ser a forma extremamente eficiente de controle dos corações e



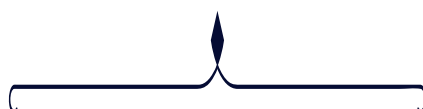
mentes, impedindo qualquer forma de desobediência às classes dominantes, que eram o clero e os grandes senhores. [...] Qualquer pessoa que vivesse naquela época estava obrigada ao batismo logo depois do nascimento; receberia do clero ensinamentos sobre o bem e o mal, teria como obrigatórios a missa dominical, o casamento religioso e outras cerimônias. Os sinos das igrejas marcavam as horas do dia e dos grandes acontecimentos. Esse controle da vida cotidiana pela religião tornou o clero cada vez mais poderoso (Campus, 1991, p 130).

Um dos principais centros de educação na idade média foram os mosteiros, lugares que recebiam sujeitos decididos a dedicarem sua vida a obra de Deus. Neles, encontrava-se grandes bibliotecas e se fazia a editoração de materiais didáticos de cunho religiosos. Também encontraremos escritos da antiguidade que serão estudados, transcritos, replicados na maioria das vezes, a luz dos preceitos cristãos.

A criação de escolas dentro dos mosteiros foi motivada principalmente pela necessidade de instruir novos monges, levando ao surgimento de escolas monásticas que ensinavam latim, humanidades, filosofia e teologia. Os mosteiros tornaram-se os guardiões centrais da cultura medieval, preservando e traduzindo textos clássicos, ao mesmo tempo em que promoviam o monopólio do conhecimento científico e cultural. O sistema educacional da Idade Média, incluindo escolas primárias e universidades, originou-se dessas escolas de catequese monásticas e eclesiásticas, enfatizando a obediência, a humildade e a adesão aos preceitos cristãos como o caminho para a vida eterna (DURKHEIN, 1995).

Desse modo, a educação na Idade Média esteve profundamente ligada à fé cristã e sua doutrina, sendo um instrumento de preservação da ordem religiosa e social, permanecendo ainda hoje, traços desse sistema educacional.

A partir do final da Idade Média com o surgimento de uma burguesia enriquecida pelo desenvolvimento do comércio e interessada em mudanças no sistema vigente, aliada a monarcas desejosos de centralizar o poder, consolidam-se os chamados Estados Modernos. A Idade Moderna foi marcada por profundas transformações na ordem social, econômica, política e cultural. Nesse



período, ocorre a ruptura da sociedade de ordens que predominava na Idade Média, abrindo espaço para uma nova configuração social.

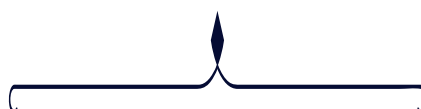
Nesta nova sociedade em constituição, se faz necessário romper com os antigos padrões de valores estabelecidos durante a Idade Média. Os ideais fortemente ligados à religião, que até então dominavam o imaginário social, começam a ser substituídos por uma nova concepção de humanidade, centrada no homem como ser racional. Surgindo assim, a visão antropocêntrica, que coloca o ser humano no centro do universo.

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos etc.) (Cambi, 1999, p. 201)

A era moderna trouxe consigo ainda o renascimento, a expansão ultramarina, a reforma protestante, a contrarreforma... Esses eventos, geraram a necessidade de formação de um novo indivíduo, autônomo, racional e livre. A educação surge então como um caminho para a emancipação do ser humano.

O modo de produção capitalista dotou a humanidade de forças produtivas tão desenvolvidas que, pela primeira vez, os homens podem compreender a história como algo feito por eles próprios, e não mais como um destino imposto aos homens pelos deuses ou pela natureza. Hegel dá o primeiro passo, e Marx, algumas décadas depois, o passo conclusivo desta fantástica descoberta: os homens, e apenas eles, são os únicos responsáveis pela sua história. Em outras palavras, a história dos homens seria obra exclusiva deles ao longo do tempo (LESSA 2015, p. 107).

O sistema educacional, fundado sob esta nova estrutura, foge das amarras religiosas, mas quando analisado a partir de lentes mais avançadas, revela claramente em seu campo de visão o



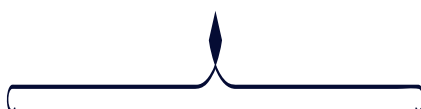
serviço prestado as classes dominantes na modulação do indivíduo.

O sistema educacional desenvolvido pela burguesia caracterizou-se pela divisão da humanidade em profissões manuais e intelectuais, com as primeiras focadas em tarefas práticas e as segundas no domínio teórico para servir à classe dominante. Com o tempo, a educação alinhou-se aos interesses do capitalismo, com as escolas e seus espaços físicos cada vez mais controlados pelo Estado. Isso levou ao estabelecimento de um modelo educacional sistemático com diferentes níveis de estudo, professores especializados e um currículo projetado para racionalizar o processo educacional.

(...) a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andarão com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato (Comênio, s.d., p. 186).

Na Idade Média, o tempo escolar era marcado pela flexibilidade e adaptado ao ritmo individual dos estudantes, na Idade Moderna, estabelece-se uma organização temporal mais rígida, padronizada e linear. Nesse novo modelo, o tempo de aprendizagem passa a ser delimitado por horários fixos e controlado por instrumentos como o relógio, já amplamente utilizado no cotidiano urbano desse período. Essa mudança revela que o uso da razão deveria estar atrelado à disciplina e ao avanço da ciência. Assim, as diversas formas de conhecimento escolar passam a ser organizados por um período de tempo previamente delimitado, ou seja, por um número de minutos ou horas fragmentados, estabelecidos e aplicados de forma uniforme a todos, sem distinção.

Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar



determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. (...) A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo (Petitat, 1994, p. 79)

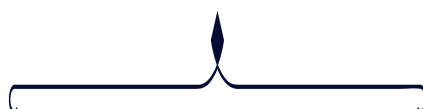
Neste ínterim, embora tenha ocorrido uma transformação significativa no sistema educacional durante a Idade Moderna, com valores voltados à ciência, à razão, à experimentação e ao indivíduo como centro do universo, rompendo paradigmas da educação religiosa praticada na Idade Média, essa educação ainda permaneceu imbuída de desigualdades, servindo principalmente para adaptar o sujeito à sociedade estabelecida.

Com a chegada da Idade Contemporânea, principalmente após a Revolução Francesa observa-se um profundo descontentamento do povo com o sistema político, econômico e social vigente. Esse movimento marcou o início de uma nova era, fundamentada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que passaram a influenciar não apenas a organização dos Estados, mas também a forma como a educação era pensada e estruturada. A escola passou a ser vista como um espaço fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar em uma sociedade baseada nos princípios democráticos.

Neste ínterim Hobsbawm (1996, p. 124-125) afirma que:

A Revolução Francesa foi, de fato, um conjunto de acontecimentos suficientemente poderoso e universal em seu impacto para ter transformado o mundo permanentemente (...). Metade dos sistemas legais do mundo está baseada na codificação legal que a Revolução implantou. (...) A Revolução Francesa deu aos povos a noção de que a história pode ser mudada por sua ação. Deu lhes também o que até hoje permanece como a mais poderosa divisa jamais formulada para a política da democracia e das pessoas comuns que ela inaugurou: “liberdade, igualdade, fraternidade”.(p. 124-5)

Os ideais de abertura, justiça e acessibilidade historicamente influenciaram as sociedades a usar a educação como ferramenta de manutenção e transformação social, guiadas por valores sociais compartilhados. Durante essa evolução, as escolas se distanciaram cada vez mais da influência religiosa,



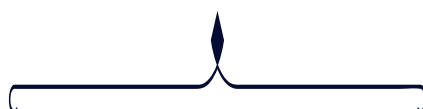
buscando promover uma forma de educação científica, racional e universal, baseada exclusivamente na razão e na experimentação. Essa mudança enfatizou a educação como um instrumento vital para a promoção da cidadania alinhada aos ideais do Estado, afastando-se dos princípios religiosos para priorizar o conhecimento racional e secular.

[...] a nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria [...] a estatização da escola relaciona-se com uma profunda transformação nas concepções relativas à moral, que tende a separar de uma definição estritamente religiosa (Petitat, 1994 , p.142).

Com o decorrer do tempo e as demandas da Revolução Industrial, teremos expansão das escolas públicas, gratuitas e obrigatórias e o fortalecimento do papel do Estado como principal responsável pelo sistema educacional. O ensino passou a ser ainda mais sistematizado, com currículos definidos e métodos pedagógicos voltados para a formação de trabalhadores a fim de atender às necessidades mercadológicas.

[...] os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. [...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. [...] o capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a 167 camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. [...] isso é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (Romanelli, 1998, p.59).

Já durante o período das guerras mundiais, a indústria bélica exerce forte influência sobre o sistema educacional, promovendo forte ênfase na educação técnica, com o objetivo de suprir as



demandas do esforço de guerra. Nesse cenário, também temos o ingresso das mulheres massivamente no ensino formal e profissional, preenchendo as lacunas deixadas pela mobilização dos homens no front, ampliando seu papel na sociedade e no mercado de trabalho.

[...] a educação é uma prática social (assim como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2007, p. 74).

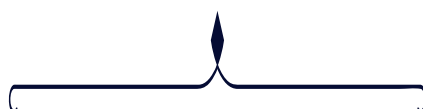
Já no período pós-Primeira Guerra Mundial, a educação é marcada por um movimento de reconstrução social e moral, voltado à promoção da paz, da cidadania e da cooperação entre os povos. O Estado assumiu um papel central na promoção de políticas públicas voltadas ao bem-estar social. Esse modelo, se consolida principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial, buscando garantir direitos sociais básicos, como saúde, educação, previdência e segurança, além de reconhecer a importância da regulação das relações de trabalho e do fortalecimento dos sindicatos como instrumentos de proteção da classe trabalhadora.

Diversos países reformularam seus sistemas educacionais, enfatizando valores mais democráticos, o desenvolvimento de competências científicas e técnicas, e o combate aos discursos nacionalistas extremos que haviam contribuído para o conflito.

Artigo 26º

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).



A educação voltada para a paz e a democracia, preconizada pela UNESCO, não deve ter o condão de silenciar os indivíduos diante das injustiças sociais, das discriminações... mas, ao contrário, prepará-los para enfrentá-las de forma consciente e transformadora.

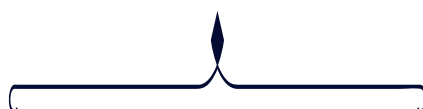
[...] uma forma particular de educar em valores. [...] Educar para a paz pressupõe a educação a partir de - e para - determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. Educar para a paz é uma educação a partir de uma ação. (Jares, 2007, p. 45).

Com a ascensão dos regimes autoritários ao poder, o sistema educacional passa a ter como premissas máximas a disciplina e a obediência. Nesse contexto, ensina-se moral e cívica de forma padronizada, com livros e discursos uniformizados para todos os alunos.

Não há espaço para a liberdade de expressão, nem para a democracia ou a participação ativa nas escolas. O silêncio prevalece, silêncio imposto pelo medo, pela violência, pelo controle midiático e pela censura que atravessa todos os âmbitos da sociedade. A escola, espaço de escuta ativa, transforma-se em instrumento de domesticação e repressão.

Repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 112).

As escolas passam a estar sob a influência de uma disciplina rígida, propensa a incutir no sujeito a submissão, desencorajando a expressão individual e coletiva. Desconsidera-se as singularidades dos alunos e o desenvolvimento de identidades plurais, criando condições para estudantes mais inclinados



à conformidade do que à autonomia.

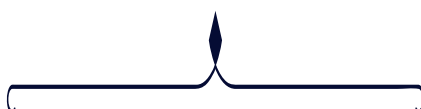
Com o fim deste período e o processo de redemocratização, aliado à reconfiguração do mundo após a queda do socialismo real, observa-se que os países do mundo capitalista, com economias já consolidadas, passaram a exercer forte influência no cenário internacional. Nesse contexto, surge o modelo de organização social e econômica, conhecido como neoliberalismo. Esse modelo defende uma menor intervenção do Estado na economia, a privatização de empresas públicas, a abertura dos mercados e a livre circulação de capitais.

A maioria dos países, para se inserir nesse cenário internacional e obter reconhecimento, passou a reformular suas instituições e políticas públicas, com destaque para a valorização da tecnologia, das inovações e da competitividade.

Duas propostas poderiam resumi-lo: 1) as agendas do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do laissez-faire impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas agendas devem pôr em questão, na prática, a confiança que se depositou até então nos mecanismos autorreguladores do mercado e a fé na justiça dos contratos entre indivíduos supostos iguais. Em outras palavras, a realização dos ideais do liberalismo exige que se saiba utilizar meios aparentemente alheios ou opostos aos princípios liberais para defender sua implementação: leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações. Mas, se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

Neste cenário configura-se reformas pontuais na educação. Uma educação para todos, mas baseada em uma lógica de mercado. Os professores são reduzidos a meros facilitadores de competências técnicas e os alunos futuros a operadores de sistemas e engrenagens do capital.

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualifi-



cados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais (Ricci, 2003. p. 92).

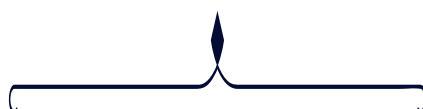
Esse sistema esvazia a educação de seu potencial emancipador. O foco passa a ser a formação de mão de obra bem treinada, voltada à formação de alunos aptos a operar as novas tecnologias.

O acesso à educação propagado e disponibilizado não veio acompanhado de um compromisso com a justiça social, tampouco com a formação de indivíduos ativos na busca por ela. O que se instituiu foi um modelo que aprofundou ainda mais as desigualdades, a exploração do trabalho e a concentração de capital nas mãos de poucos.

A educação passou a integrar, profundamente a lógica mercadológica. O aluno, nessa ótica neoliberal, é visto somente como um futuro profissional (trabalhador) e consumidor, moldado para atender às demandas do mercado e atuar como peça funcional na reprodução do próprio sistema neoliberal.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48)

O Estado na ótica neoliberal deve exercer apenas um papel regulador, deixando de tomar as decisões centrais. Sua responsabilidade é garantir o necessário para a implementação e a sobrevivência do sistema capitalista. Uma das formas adotadas pelo neoliberalismo para diminuir o poder estatal



e suas influências são as políticas de privatização de empresas e serviços públicos, como saúde e educação.

O discurso que ouvimos todos os dias, para nos fazer crer que deve haver menos Estado, vale-se dessa mencionada porosidade, mas sua base essencial é o fato de que os condutores da globalização necessitam de um Estado flexível a seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo (Santos, 2001, p. 66).

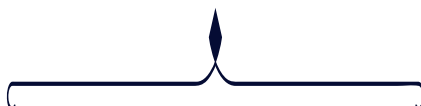
A busca pela expansão de mercado e do sistema capitalista é sustentada por um discurso de glorificação da globalização da economia e por uma falácia que apresenta um cenário caótico dos países subdesenvolvidos, tendo por objetivo os levar a aderir às reformas exigidas pelo sistema.

[..] primeiro, desenha um diagnóstico apocalíptico. Em seguida, prega uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política anti-inflacionária monetarista (doa a quem doer) - reformas orientadas para e pelo mercado, “libertando” o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares. (MORAES, 2001, p. 13-14)

Essa política salvacionista tinha como um de seus principais intuitos a retirada de cena da política de bem-estar social, construída especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial e marcada pela atuação ativa do Estado na garantia de direitos sociais e trabalhistas. Buscava-se, assim, a desarticulação sindical, bem como a desregulamentação das relações de trabalho, tendo como foco a internacionalização da exploração do trabalho e do mercado consumidor.

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a aderir aos chamados ajustes da política neoliberal. Essa adesão ocorreu como condição imposta pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para a renegociação da dívida externa.

Os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopan-



tes. Daí se passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: 1985, Bolívia; 1988, México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, dessa vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Collor a Cardoso (Moraes, 2001, p. 16-17).

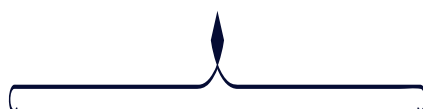
Neste diapasão, percebe-se que o neoliberalismo buscou em outros organismos sua principal porta de entrada, principalmente para os países subdesenvolvidos, e muitas de suas ações passaram a ser realizadas por meio desses, com a intenção de transformar os bens e serviços públicos em mercadorias, como é o caso da educação.

No cenário do neoliberalismo contemporâneo, caracterizado por profundas transformações na vida econômica, política e social, pode se observar que a lógica de mercado é capaz de penetrar nas esferas diversas da vida cotidiana do indivíduo, moldando comportamentos, relações e formas de existir.

[...] a hegemonia das finanças e dos bancos produziram o endividado. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o mediatizado. O regime de segurança e o estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa de proteção: o securitizado. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o representado (Hardt; Negri, 2014, p. 21).

Nesta ordem vigente, destaca-se, nos dias de hoje, o indivíduo mediatizado: o sujeito que condiciona a sua existência à presença constante nos diversos meios de comunicação e redes digitais. Nessa nova era o reconhecimento do indivíduo não se dá mais pela ética, pelo engajamento político ou pelo espírito crítico, mas pela visibilidade e performance nas redes. O indivíduo é levado a expor continuamente sua intimidade, suas opiniões e até mesmo suas emoções, não existe diferenciação de vida pública ou privada, tudo é público e transforma-se em mercadoria diante da audiência virtual.

Esse sistema apresenta ao indivíduo o protagonismo e liberdade de expressão, mas na realidade aprofunda processos de alienação e dependência. É uma cultura que fragiliza o processo



de emancipação humana, que traz um fluxo contínuo de dados e superficialidades, sem desafiar a reflexão profunda de coisa alguma.

O papel da escola nesse sistema é o de fabricar esses sujeitos e tantos outros que são convenientes à consolidação dessa lógica, e isso se concretiza pelo *modus operandi* com que a escola organiza seu trabalho. Segundo Silva (2018, p 203): “[...] tais figuras subjetivas, dentre outras possíveis, tendem a ser fabricadas no âmbito escolar através dos modos pelos quais organizamos o trabalho pedagógico, selecionamos os conhecimentos e dispomos da experiência”.

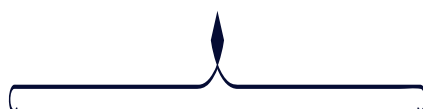
Como podemos observar, a educação, no decorrer da história, muitas vezes foi instrumentalizada para atender a interesses econômicos, políticos e sociais vigentes, estruturada dentro de uma ótica utilitarista, mais voltada para a manutenção e perpetuação da ordem do que para a emancipação dos alunos.

Mas, em meio a todo este cenário de dominação, competição e interesses, a educação ainda assim emerge, na atualidade, como um dos arca-bouços com potencial transformador. Permanece como um dos últimos redutos capazes de se constituir como um espaço coletivo, onde é possível romper paradigmas e formar indivíduos de maneira integral, preparados para atuar de forma consciente na vida em sociedade. Mas, para isso passar de uma aspiração para a realidade é necessário que a educação reveja sua estrutura, suas práticas pedagógicas e seus fundamentos.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA RESPOSTA HUMANIZADORA A ESPECILAIZAÇÃO DO SABER

A interdisciplinaridade surge como resposta à necessidade urgente de romper com os modelos tradicionais de educação marcados pelo utilitarismo, pela especialização excessiva e pela fragmentação do conhecimento.

Na ciência moderna, eleita a condutora da humanidade na transição das trevas para a luz, o conhecimento desenvolveu-se pela especialização e passou



a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso quanto mais impessoal. Eliminando o sujeito de seu discurso, deixou de lado a emoção e o amor, considerados obstáculos à verdade. Especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregador. Estabeleceu e delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos aos que as tentassem transpor. [...] Criou um pássaro, deu-lhe asas potentes, mas que só alça vôo no campo restrito da sua especialidade, trancou-o em uma gaiola (FAZENDA, 2008, p. 67).

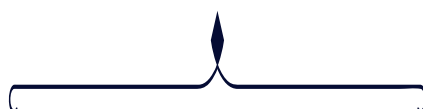
Em um cenário em que a formação humana tem sido reduzida à lógica da produtividade e da adaptação ao mercado, pensar a educação a partir de uma perspectiva interdisciplinar é reconhecer o sujeito em sua complexidade.

“Para observância da interdisciplinaridade é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, pág. 88)”.

É compreender que o aprendizado não se dá em compartimentos estanques, mas na articulação entre saberes, experiências e contextos diversos.

[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2008, p. 14).

Vivemos um tempo em que as disciplinas escolares se organizam de forma conteudista. O currículo, assume muitas vezes, a forma de um repositório de informações especializadas, desconectadas da vida concreta dos estudantes, das suas realidades sociais e das suas experiências emocionais. Ensina-se muito, mas compreende-se pouco. A ênfase recai sobre a transmissão mecânica

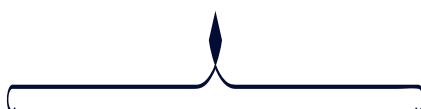


de conteúdos isoladamente, ignorando-se o contexto, os valores, a escuta e o diálogo como elementos essenciais do processo de aprendizagem. O que se propaga, nesse modelo, é um saber desconectado e vazio de significados.

O conteúdo extraído destaca a crise da ciência e da educação modernas, enfatizando como o conhecimento especializado e fragmentado desconecta a humanidade da essência da vida e dos valores. Critica o sistema educacional atual por fomentar a memorização mecânica e a aprendizagem compartimentada, que prejudicam o pensamento crítico e a compreensão holística. Apesar dos avanços científicos, o foco permanece no progresso material, negligenciando o desenvolvimento ético, social e humano, perpetuando assim a exclusão e falhando em promover a verdadeira dignidade humana e o bem-estar social.

A ciência, utopia dos tempos modernos, prometeu bastante. No entanto, em aspectos fundamentais, revela-se decepcionante. Claro que os saberes científicos progrediram muito. Não se trata de contestar sistematicamente a física ou a química. São inegáveis os êxitos das técnicas ou da medicina, todavia os progressos materiais não confirmam de modo decisivo o valor de uma ciência que prometeu tornar a humanidade moralmente melhor; prometeu edificar uma ética e uma política fundadas em princípios científicos; comprometeu-se em revelar ao homem sua verdadeira origem, sua verdadeira natureza e seu verdadeiro destino. Mas não consegue cumprir suas promessas. Tampouco tem condições de resolver objetivamente os grandes enigmas com os quais se defronta a humanidade (Japiassu, 2005, p. 63).

Vivemos um momento de ruptura, um tempo de tomada de consciência de que o modelo até então adotado já não atende às necessidades humanas mais profundas, limitando-se a satisfazer interesses essencialmente econômicos. Abismos são constantemente abertos entre seres da mesma espécie, que parecem viver em uma guerra permanente. Perdeu-se o ideal de lutas coletivas em nome da dignidade e da justiça. Em seu lugar, travam-se guerras motivadas pelo fanatismo religioso, político, pelos interesses das superpotências e pela ignorância daqueles que, sem plena consciência, sem um conhecimento significativo se põe como peças no tabuleiro, peões a serem eliminados no front das batalhas.

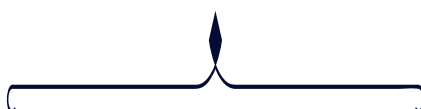


Trata-se de uma crise não apenas estrutural, mas também ética e existencial que nos convida a rever nossas escolhas, repensar nossas concepções de mundo e reavaliar os valores que sustentam nossas práticas. O mundo já não pode ser concebido sob uma lógica homogênea e linear, especialmente diante de sujeitos e culturas tão diversas. A tecnologia, ao mesmo tempo em que aproxima povos e saberes, também evidencia essas diferenças, ampliando a percepção da pluralidade que nos constitui. Diante disso, torna-se urgente a busca por novos caminhos, por uma educação que acolha a diversidade, que valorize o pensamento crítico, a empatia e o diálogo como fundamentos para uma convivência mais justa e plural.

Uma época de crise configura-se como uma época de rupturas e questionamentos. Um tempo no qual somos convidados a pensar em outras possibilidades, rever antigos conceitos e concepções com um olhar que acolha múltiplas perspectivas e rejeite as explicações únicas ou as verdades universais que até agora nortearam nosso entendimento. É fato que a humanidade vive um momento histórico sem precedentes. A tecnologia diminuiu de tal forma as distâncias e o tempo que já não é figura de linguagem dizer que o mundo é uma pequena aldeia. Utilizada e desenvolvida inicialmente para atender a atividade econômica, a tecnologia agora faz-se sentir em todas as atividades humanas. Culturas diferentes passaram a ter um convívio mais próximo, o que evidenciou a interdependência e, por outro lado, aumentou o desejo de competição e dominação. Muito desentendimento surgiu, porque alguns querem que o mundo seja de uma única maneira, da sua maneira (Fazenda, 2008, p.69).

A lógica do conhecimento linear, sustentada por um aprendizado fragmentado, condicionou nossas mentes a pensar de forma simplificada e isolada. No entanto, vivemos hoje uma mudança de perspectiva que busca romper com a lógica reducionista, permitindo uma visão mais ampla, e conectada da realidade, em que o saber ganha sentido não só por meio do conhecimento formal mas também das relações, contextos e vivências que o constituem.

Essa reconexão ou religação deixa de enfatizar apenas as partes e articula-se com o todo, em todas as suas implicações, em toda a sua complexidade e riqueza, já que o todo contém sempre algo mais que a soma das partes (Fa-



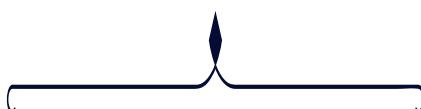
zenda,2008, p.72)

A interdisciplinaridade na educação surge como uma resposta à limitação do saber fragmentado. Mais do que uma simples articulação entre disciplinas, ela propõe uma nova forma de compreender e vivenciar o conhecimento. Trata-se de uma busca que ultrapassa os limites dos conteúdos escolares, do currículo, alcançando também as relações humanas que permeiam o processo ensino aprendizagem. A interdisciplinaridade promove a integração entre os saberes, mas também entre alunos, entre professores, e entre alunos e professores, favorecendo o diálogo, a escuta, a construção coletiva e a valorização da diversidade de experiências. Nesse sentido, ela não se reduz somente a uma técnica pedagógica, mas se configura como uma postura ética e política diante da complexidade do mundo contemporâneo.

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (Fazenda, 2008, p. 82).

Desta forma, a interdisciplinaridade é uma ação concreta, que se manifesta na prática pedagógica por meio do diálogo entre saberes e da superação das barreiras tradicionais entre as disciplinas. Ela não se resume a um conceito teórico, mas se realiza no dia a dia escolar, quando professores e alunos se engajam em uma aprendizagem significativa, voltada para a compreensão da realidade de forma ampla e integrada.

[...] a interdisciplinaridade recupera a unidade na compreensão das “coisas” (fato histórico, texto filosófico, fato educativo, comportamento humano, evento social, fenômeno natural), unidade que foi quebrada durante a pesquisa científica, a qual procede no caminho de uma especialização progressiva. O trabalho interdisciplinar, portanto, não consiste no aprender um pouco

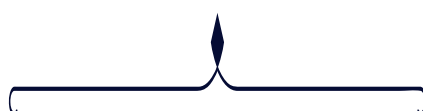


de tudo, mas no enfrentar o problema (explicativo, previsível, interpretativo) com toda a competência do especialista que domina o problema, suas dificuldades, as explicações e previsões dos outros competentes. Além do mais, do ponto de vista psicossocial, a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes, poderá ser um dos fatores que contribuem ao desarraigamento de competição na escola, enquanto impulsiona a ver no outro um colaborador e não um rival. A interdisciplinaridade é uma luta contra os efeitos alienantes da divisão do trabalho (Antiseri, 1975, p. 186, 186).

Ao romper com a lógica fragmentada do conhecimento, a interdisciplinaridade busca resgatar, na educação, a formação integral do ser humano, levando em consideração todas as suas dimensões: a emocional, a afetiva, a religiosa, a política, a social e a cultural. Essa perspectiva reconhece que o aluno não é um ser isolado, sem conhecimento algum, restrito ao espaço e ao tempo da sala de aula, mas um sujeito inserido em múltiplos contextos, cujas vivências e experiências contribuem para a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como um espaço de trocas, de convivência e de construção coletiva do saber. A interdisciplinaridade permite, assim, uma aprendizagem mais significativa, ao possibilitar que o estudante amplie sua percepção de mundo, enxergando-o não apenas através de suas próprias lentes, mas também por meio das lentes de outros sujeitos. Trata-se de promover a integração do conhecimento, também por meio da empatia e da valorização da diversidade como elementos importantes da prática pedagógica.

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (Morin, 2005, p. 23).



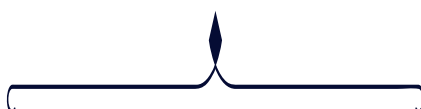
Neste processo o aluno então deixa de ocupar uma posição passiva, sendo um mero receptor e repetidor de conteúdos, para assumir o papel de sujeito de sua história. Tendo a capacidade de refletir e posicionar-se criticamente. A interdisciplinaridade, não visa eliminar as disciplinas nas escolas, mas propõe uma articulação entre elas, favorecendo a construção de um ensino e de uma aprendizagem mais humanizada.

A página web enfatiza que os seres humanos, como agentes inseridos em um mundo complexo e diverso, devem compreender a si mesmos em sua natureza multifacetada para compreender e transformar efetivamente seu ambiente. Limitar o conhecimento a uma única perspectiva distorce a realidade, enquanto a adoção da interdisciplinaridade promove uma compreensão holística dos seres humanos e de seu papel na sociedade. Essa abordagem visa resgatar a unidade humana, promover a formação de indivíduos completos e reconhecer os seres humanos como agentes ativos capazes de mudança, em vez de meras entidades programáveis que atendem a interesses específicos.

O modelo de educação tradicional, embora tenha atendido às exigências do mercado e das classes dominantes, formou sujeitos individualistas, egoístas, insensíveis, com conhecimentos rasos e vazios. As consequências desse modelo são uma realidade marcada pela concentração de riquezas, injustiças, guerras, fome e violência.

A interdisciplinaridade surge como uma resposta necessária à mudança na formação desse indivíduo. Essa mudança passa por um conhecimento contextualizado, pela formação de sujeitos ativos, que dialoguem com a diversidade, não sob a lógica da aceitabilidade caridosa, mas do respeito e da aprendizagem a partir de outros entendimentos e realidades.

Somente com essa mudança poderemos vislumbrar, ainda que apenas uma sombra, um futuro de existência pacífica, digna e feliz, permeada pela justiça e equidade social. A interdisciplinaridade convida educadores e educandos a construir juntos um novo modo de ensinar e aprender, superando práticas utilitaristas e mercadológicas, e que, mesmo diante de um liame de interesses que não desaparecerão de sua órbita, não se acovardem e primem por promover o desenvolvimento pleno



do ser humano.

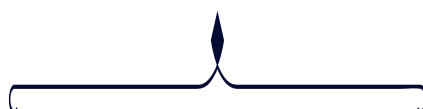
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, ao longo da história, sofreu múltiplas influências das sociedades em constante transformação. Por muitas vezes foi utilizada como instrumento de perpetuação e validação de interesses de classes. A formação do ser humano enquanto cidadão pleno ficou relegada a segundo plano, manifestando-se apenas em momentos de crise existencial da humanidade, quando então, se fazia necessário repensar os valores disseminados e supervalorizados nos indivíduos.

O modelo tradicional de educação vivenciado na atualidade reflete mais uma vez o interesse na modulação do ser humano de acordo com o interesse de uma classe dominante, que se alimenta de um capitalismo desenfreado dentro de um sistema neoliberal. A formação dos alunos em massa tem uma utilidade voltada à lógica mercadológica, por meio de uma educação fragmentada, especializada, repetidora e não produtora de conhecimento. Na atualidade, diante de tantas ferramentas que distribuem conhecimento, este se torna quantitativo e não qualitativo, vazio. Estamos formando seres que têm dificuldade de acessarem a sua humanidade, diante da mecanicidade impregnada no ensino-aprendizagem.

Isso nos levou, e ainda está nos levando, a desigualdades e guerras sem precedentes, sem uma consciência coletiva desse fato. O indivíduo, como peça na engrenagem econômica atual, não age como agente transformador, crítico, ativo. Chegamos na atualidade a um limite de atrocidades, resultado das ações do próprio homem, que permeiam várias esferas da vida em sociedade, trazendo consigo um vazio existencial, uma crise, uma necessidade de repensar nosso existir.

A interdisciplinaridade surge na educação como uma brisa, mas que precisa se tornar um vendaval para romper com a lógica fragmentadora e especialista da educação, promovendo a integração dos saberes, das inter-relações pessoais, da interação e da inclusão da diversidade no contexto escolar. Assim, poderemos produzir um conhecimento significativo e assumir um compromisso permanente



com a humanização do ensino, tendo em vista a importância dessa formação integral dos alunos. Tal formação é essencial para promover mudanças concretas nas atitudes humanas, tendo como base o ideal de uma vida digna para todos.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario. Breve nota epistemológica sull'interdisciplinarità: orientamenti pedagogia 141. Brescia: Editora La Scuola, 1975.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer. A paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.

BOULOS Junior, A. História Geral: Antiga e Medieval. São Paulo: FTD, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

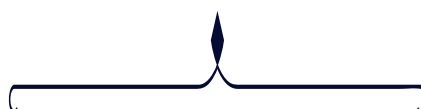
CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, Flávio de. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Scipione, 1991.

COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.]

DARDOT Pierre; LAVAL, Cristian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURKHEIM, É. A educação moral. Petrópolis: Vozes, 2008.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). O que é interdisciplinaridade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. São PAULO: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação Brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Declaração: isto não é um manifesto. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HOBSBAWM, Eric. Ecos da Marselhesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX — 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

IBGE. Sinopse do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

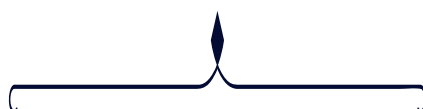
JAPIASSU, Hilton. Ciência e destino humano. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

JARES, X. R. Educar para a paz em tempos difíceis. São Paulo: Palas Athena, 2007.

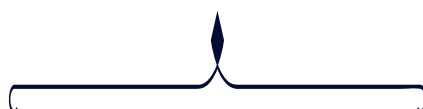
LESSA, Sérgio. Para compreender a Ontologia de Lukács. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

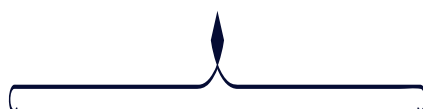
MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.



- MORAES, R.C. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. A Escola mata a curiosidade. [dez., 2003]. Entrevistadora: P. Gentili. Nova Escola, São Paulo, edição 168, dez. 2003.
- MORIN, Edgar. Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: Revista Ibero americana, n.31, abr. 2003, p.91-120.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 20.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- SALGADO, J.C.. O espírito do Ocidente ou a razão como medida: Protágoras de Abdera, a educação, o Estado e a justiça. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2014.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (org.). Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 195-210.



VIEIRA, Paulo Eduardo. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. In: *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.166-183, jan./abr. 2018.



Capítulo 5

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA



INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA

Angela Maria Bianchini Magnus¹

Marilene de Souza²

Vanderléia Sala Scheffer Germann³

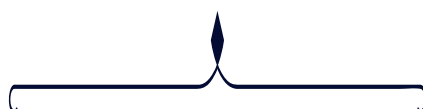
Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, exigindo que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos. Este estudo tem como objetivo investigar o papel da escola e dos professores na inclusão de crianças autistas, destacando a importância da formação continuada para o preparo dos profissionais. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 12.764/2012, serve como base legal para assegurar direitos e promover o acesso dessas crianças ao ambiente escolar. A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade. Ressalta-se ainda a relevância da participação familiar e a urgência em superar preconceitos e limitações institucionais para que a inclusão seja efetiva e transformadora.

Palavras-chaves: Autismo. Inclusão. Escola. Desafios.

1 Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University -VCCU

2 Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University -VCCU

3 Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University -VCCU



INTRODUÇÃO

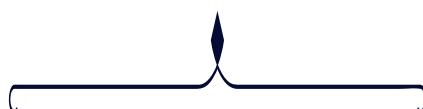
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios que envolvem a comunicação, a linguagem e as interações sociais, impactando diretamente o modo como a criança percebe e se relaciona com o mundo à sua volta. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o TEA envolve uma variedade de condições que afetam o desenvolvimento, exigindo um olhar atento das instituições de ensino quanto à promoção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade desses estudantes. Nesse sentido, torna-se indispensável compreender o autismo sob a perspectiva da educação inclusiva, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de forma equitativa.

Com a ampliação das discussões em torno da inclusão escolar no Brasil, as legislações educacionais vêm se configurando como instrumentos fundamentais para consolidar avanços nesse campo. Elas têm sido responsáveis por estabelecer marcos regulatórios importantes, promovendo mudanças significativas na forma como as escolas acolhem e educam crianças com diferentes tipos de deficiência, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA. A luta por uma escola inclusiva, que de fato abrace a diversidade, ainda está em curso e é neste contexto que se insere a presente pesquisa.

A questão central que guia este estudo é: qual o papel da escola e do professor no processo de inclusão de alunos com autismo? Para além da indagação, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças com TEA, com foco nos anos iniciais da educação básica, compreendendo o papel histórico da legislação, as características do transtorno e os desafios enfrentados por educadores e instituições.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a escola e os professores atuam na inclusão de crianças com autismo na referida creche, analisando as ações e estratégias adotadas nesse processo.

Entre os principais entraves encontrados na realidade educacional, destaca-se o despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com TEA. Muitas vezes, essa limitação está ligada à ausência de formação adequada ou à falta de experiências práticas que possibilitem lidar com as



especificidades desses estudantes. Esse fator compromete não apenas o processo de inclusão, mas também a construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento global da criança.

Por isso, esta pesquisa também busca refletir sobre a importância da formação docente contínua como estratégia para garantir práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. A intenção é contribuir para que os professores estejam mais preparados para lidar com as diversidades que se apresentam em sala de aula, reconhecendo as particularidades dos alunos com TEA e desenvolvendo estratégias que possibilitem seu pleno desenvolvimento.

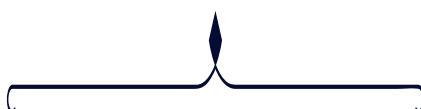
Ao proporcionar uma análise mais aprofundada da inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar, este estudo pretende fomentar práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem de todos. A intenção é compreender como a escola pode, de fato, se tornar um espaço de pertencimento e acolhimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com TEA.

A escolha por esse tema se justifica pela urgência em promover uma educação que respeite e atenda às necessidades das crianças com autismo. É fundamental que as escolas estejam preparadas para receber esses alunos, não apenas em termos de infraestrutura, mas principalmente por meio da qualificação de seus profissionais, que devem estar atentos às particularidades do TEA e comprometidos com a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, motivada pela carência de informações mais aprofundadas sobre o tema em determinadas realidades escolares. Compreender as especificidades do autismo torna-se essencial para construir intervenções educacionais mais efetivas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA e garantir-lhes o direito a uma escolarização digna, sensível e equitativa.

CONCEITUANDO O AUTISMO

A promulgação da Lei nº 12.764, em 27 de dezembro de 2012, durante o governo da então



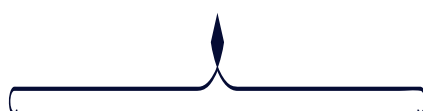
presidenta Dilma Rousseff, representou um marco significativo para os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Esta legislação instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes fundamentais para a inclusão, o cuidado e a valorização desse grupo social historicamente invisibilizado (Brasil, 2012).

Entre os princípios norteadores da lei, destaca-se a necessidade de que as políticas públicas voltadas à população autista sejam construídas de maneira articulada entre os diferentes setores da sociedade. Para além da atuação estatal, a participação ativa da comunidade é essencial, tanto na formulação quanto no acompanhamento e fiscalização dessas políticas. O texto legal aponta ainda para a importância do diagnóstico precoce, da oferta de tratamento adequado, do acompanhamento médico especializado e da capacitação continuada dos profissionais que atuam com esse público. Além disso, promove a inclusão no mercado de trabalho e incentiva o investimento em pesquisas científicas sobre o tema.

No artigo 1º da referida legislação, o TEA é conceituado a partir de critérios clínicos claros. Segundo a norma, enquadram-se como pessoas com TEA aquelas que apresentem deficiências persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento. O §2º do mesmo artigo reconhece formalmente as pessoas com autismo como pessoas com deficiência, o que lhes garante acesso a uma série de direitos já previstos na legislação brasileira.

A definição trazida por Hockenberry, Wilson e Inkelstein (2006, p. 618) corrobora esse entendimento ao afirmar que o autismo é “um distúrbio evolutivo complexo do funcionamento cerebral acompanhado de uma ampla gama e gravidade de déficits intelectuais e comportamentais”.

Infelizmente, apesar dos avanços legais, muitos indivíduos com autismo ainda enfrentam situações de discriminação, especialmente no acesso à educação. Há relatos de instituições escolares que, mesmo diante de uma legislação clara, dificultam a matrícula de alunos autistas ou negligenciam o suporte necessário para sua permanência e desenvolvimento. Por isso, o artigo 7º da Lei nº



12.764/2012 estabelece penalidades para quem impedir ou obstruir o acesso de pessoas com TEA aos seus direitos, incluindo a possibilidade de perda do cargo público.

Para Guareschi, Alves e Naujorks (2016), a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista busca garantir a dignidade humana desse grupo. A legislação oferece respaldo tanto para ações preventivas quanto para estratégias de inclusão, assegurando a essas pessoas o acompanhamento médico e psicológico necessário, bem como o acesso a campanhas de conscientização voltadas à sociedade em geral.

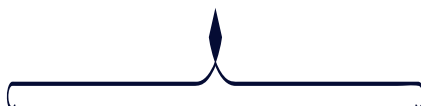
Outro ponto sensível destacado pelos autores diz respeito ao direito à saúde. A lei prevê o acesso integral aos serviços de saúde e a realização de diagnósticos precoces, que são fundamentais para o sucesso dos tratamentos. No entanto, para que esse atendimento seja efetivo, é imprescindível o trabalho de equipes multidisciplinares formadas por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais.

Adicionalmente, a legislação também reconhece a importância da alimentação adequada para o desenvolvimento das crianças com TEA. Muitos estudos, como os de Coelho, Vilalva e Hauer (2019), apontam uma possível correlação entre determinados comportamentos do espectro autista e o consumo de alimentos com glúten ou caseína. Dessa forma, a elaboração de dietas balanceadas pode contribuir de maneira significativa para o bem-estar e a evolução dessas crianças.

Essa questão torna-se ainda mais complexa quando se cruza com o direito à educação. Como a merenda escolar é fornecida pelas redes públicas de ensino, torna-se essencial um acompanhamento nutricional específico para os alunos com TEA, garantindo que recebam alimentos compatíveis com suas necessidades sem comprometer sua saúde.

Nesse sentido, Freitas, Diniz e Ribeiro (2018) alertam para a necessidade de maior esclarecimento à população sobre o TEA, principalmente quanto às necessidades alimentares específicas. Muitas vezes, familiares e até mesmo profissionais da educação desconhecem os cuidados necessários, o que pode gerar danos significativos à saúde da criança.

Apesar dos avanços, a lei não apresenta detalhamento sobre quais tipos de alimentos são



considerados adequados para crianças com TEA, o que, segundo Freitas, Diniz e Ribeiro (2018), representa uma lacuna. Essa omissão transfere ao Poder Executivo a responsabilidade de regulamentar e fiscalizar tais medidas, o que nem sempre ocorre com a celeridade e a eficiência desejadas.

Diante de todas essas questões, o mais urgente é reconhecer a existência do transtorno, entender suas particularidades e buscar alternativas concretas para reduzir o sofrimento e as limitações enfrentadas pelas pessoas autistas. Mais do que garantir direitos em lei, é preciso criar condições reais para que esses direitos se efetivem no cotidiano.

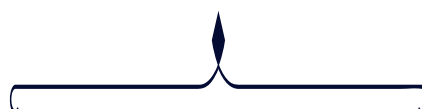
Atualmente, o autismo é entendido como uma síndrome comportamental caracterizada principalmente por dificuldades na interação social, alterações na comunicação e comportamentos repetitivos. Para um diagnóstico preciso, é indispensável a atuação conjunta de uma equipe multidisciplinar, como apontam Volkmar e Wiesner (2019), já que o TEA se manifesta de formas diversas e exige um olhar atento e especializado.

Do ponto de vista clínico, Consolini, Lopes e Lopes (2019) explicam que, diferentemente da esquizofrenia infantil, que se caracteriza por um retraimento ativo no mundo imaginário, o autismo está mais relacionado à dificuldade de estabelecer conexões com o mundo exterior, bem como ao déficit de imaginação. Em crianças com autismo, observa-se a ausência de domínio sobre os sistemas simbólicos de linguagem e interação, o que torna a comunicação ainda mais desafiadora.

A trajetória de compreensão do autismo, desde as primeiras descrições de Kanner até os dias atuais, revela o quanto o conhecimento científico avançou, mas também evidencia os inúmeros desafios que ainda permanecem, sobretudo no que diz respeito ao diagnóstico precoce, à formação de profissionais e à construção de políticas públicas eficazes.

A ATUAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige mais

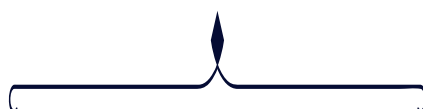


do que ações isoladas: requer sensibilidade, compromisso coletivo e o envolvimento contínuo de família, escola e profissionais de saúde. Quando esse cuidado é compartilhado, é possível amenizar os impactos do transtorno e promover a construção de vínculos reais entre crianças autistas e seus colegas neurotípicos. Esse convívio, além de necessário, abre espaço para uma convivência mais humana, marcada pela aceitação das diferenças.

Pesquisas recentes revelam, ainda, que o autismo se manifesta de forma distinta entre meninos e meninas. Muitas mulheres, por exemplo, costumam “camuflar” os sinais do transtorno, passando despercebidas por avaliações tradicionais e, muitas vezes, recebendo o diagnóstico tardiamente. Essa habilidade de adaptação social, que pode parecer um ponto positivo, frequentemente esconde um desgaste emocional profundo, resultando em ansiedade e exaustão. Um estudo norte-americano conduzido em 2017 com crianças entre sete e oito anos constatou que, embora meninos com TEA preferissem brincar sozinhos, as meninas com o mesmo diagnóstico buscavam o convívio com outras meninas, executando atividades de maneira semelhante ao grupo. Tal descoberta evidenciou que os critérios diagnósticos, muitas vezes centrados em comportamentos masculinos, falham ao identificar o autismo em meninas.

Connie Kasari (1993), pesquisadora da Universidade da Califórnia, destacou que essas meninas autistas transitavam entre diferentes grupos, reproduzindo comportamentos sociais esperados, mas sem um vínculo emocional autêntico. Essa “camuflagem social”, embora funcional em alguns contextos, compromete o bem-estar psíquico dessas alunas e dificulta a compreensão de suas reais necessidades.

Diante disso, a atuação da escola e, em especial, dos professores, deve ser pautada em uma escuta atenta e na valorização das subjetividades. Muitas crianças com autismo encontram resistência no ambiente escolar, que, por falta de preparo ou sensibilidade, impõe barreiras ao invés de pontes. É nesse cenário que a formação continuada dos educadores se revela essencial: não apenas para compreender os aspectos clínicos do TEA, mas para desenvolver práticas pedagógicas que respeitem os limites e potencialidades de cada aluno.



Klin (2006), ao abordar a origem e evolução do autismo, ressalta que o transtorno foi por muito tempo compreendido a partir de interpretações equivocadas, como se fosse fruto de relações familiares problemáticas. Com o avanço dos estudos, compreendeu-se que o TEA tem bases neurobiológicas e se manifesta, sobretudo, por dificuldades de interação social, rigidez comportamental e necessidade de rotinas estruturadas.

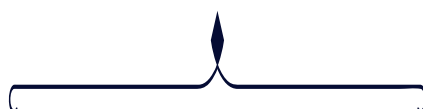
O desafio da escola está, justamente, em reconhecer essas particularidades e agir com responsabilidade e empatia. Isso significa organizar o ambiente escolar de forma inclusiva, adaptando conteúdos, flexibilizando estratégias e acolhendo cada criança em sua singularidade. A formação do professor, nesse processo, não pode ser vista como um detalhe, mas como eixo central da transformação.

Além disso, não se pode ignorar o papel da família. Pais e responsáveis, por serem os primeiros a notar comportamentos atípicos, desempenham um papel decisivo tanto no diagnóstico precoce quanto no acompanhamento constante do desenvolvimento da criança. Muitas vezes, são eles que procuram profissionais, lutam por uma vaga na escola e demandam que os direitos de seus filhos sejam respeitados.

Mesmo com todos os avanços, o diagnóstico de TEA ainda enfrenta obstáculos. Não há, até hoje, marcadores biológicos específicos que confirmem ou descartem o transtorno com precisão. Assim, o diagnóstico baseia-se em observações clínicas e relatos familiares, o que torna essencial o olhar atento da escola. É nesse ponto que a sensibilidade do professor ganha relevância: ele pode perceber alterações comportamentais e, ao lado da família, buscar o encaminhamento adequado.

Bosa e Semensato (2013) apontam que a forma como os pais recebem o diagnóstico também impacta diretamente o percurso educacional da criança. É necessário acolhimento, escuta e suporte emocional para que a família compreenda que o autismo não é uma sentença, mas uma condição que requer estratégias específicas e amorosidade constante.

Quando a escola se propõe a ser inclusiva de fato, ela se transforma num espaço de pertencimento. A presença de alunos com TEA deve ser encarada como uma oportunidade para toda a comunidade escolar aprender a lidar com as diferenças, a respeitar o tempo do outro e a valorizar



outras formas de expressão e comunicação.

A escola precisa enxergar além do diagnóstico. O autismo não deve ser o centro da identidade do aluno, mas sim uma parte da complexidade de quem ele é. Por isso, o papel do professor ultrapassa o ato de ensinar conteúdos. Ele precisa criar vínculos, favorecer interações significativas e, sobretudo, reconhecer a potência de cada sujeito, mesmo diante de suas limitações.

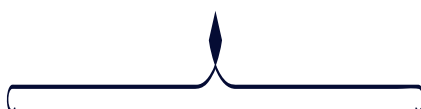
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar representa um desafio complexo e multifacetado, que demanda mais do que simples adaptações curriculares. É imprescindível que a escola se transforme em um espaço verdadeiramente acolhedor, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, e onde cada aluno possa desenvolver seu potencial de maneira plena. O papel do professor é central nesse processo, pois ele não apenas transmite conhecimentos, mas também cria vínculos afetivos e sociais que são fundamentais para o aprendizado e a socialização dos estudantes com TEA.

A formação continuada dos profissionais da educação emerge como uma necessidade urgente para superar o desconhecimento e as práticas inadequadas que ainda permeiam muitas instituições. É por meio dessa qualificação que os educadores poderão entender melhor as particularidades do autismo, identificar sinais e comportamentos, e adotar estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades específicas de cada criança.

Além disso, a participação da família deve ser reconhecida como parceira essencial nesse percurso, fortalecendo a rede de apoio e garantindo o acompanhamento contínuo do desenvolvimento infantil. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde cria um ambiente propício para o avanço das crianças com TEA, promovendo não apenas o sucesso escolar, mas também o bem-estar emocional e social.

Apesar dos avanços legais e das discussões atuais sobre inclusão, persistem barreiras



culturais, estruturais e pedagógicas que precisam ser enfrentadas com coragem e comprometimento. A verdadeira inclusão exige a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem coletiva e da convivência humana.

Por fim, este estudo reforça a importância de políticas públicas eficazes, que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento das crianças autistas na escola regular. O futuro de uma educação mais justa e inclusiva depende da capacidade de todos os envolvidos em assumir sua responsabilidade na construção de uma sociedade que acolha, respeite e potencialize todas as formas de ser e aprender.

REFERÊNCIAS

BOSA, C. A. H.; SEMENSATO, G. C. Processo de aceitação do diagnóstico de autismo pelos pais: impactos educacionais e emocionais. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 2, p. 373-381, 2013.

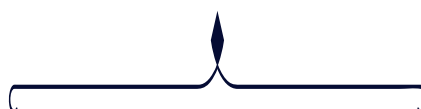
BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

COELHO, E. F. M.; VILALVA, J. C.; HAUER, A. M. Aspectos nutricionais no transtorno do espectro autista: uma revisão. *Revista de Nutrição*, v. 32, e180162, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-9865201932e180162>

CONSOLINI, C. A.; LOPES, M. A.; LOPES, M. A. Transtorno do espectro autista: diferenças clínicas com relação à esquizofrenia infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 41, n. 3, p. 256-262, 2019.

FREITAS, R. S.; DINIZ, E. S.; RIBEIRO, A. S. Necessidades alimentares específicas no transtorno do espectro autista: lacunas e desafios na legislação. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, n. 11, e00147818, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00147818>

GUARESCHI, E. F.; ALVES, R. C.; NAJOURKS, T. Política Nacional para pessoas com transtorno



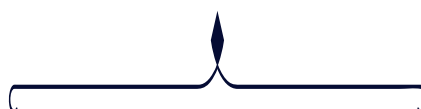
do espectro autista: desafios e avanços. *Saúde e Sociedade*, v. 25, n. 4, p. 1173-1184, 2016.

HOCKENBERRY, M. J.; WILSON, D.; INKELSTEIN, L. Wong: *Fundamentos de enfermagem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

KASARI, Connie; SIGMAN, Marian; YIRMIYA, Nurit. Focused and social attention of autistic children in interactions with familiar and unfamiliar adults: A comparison of autistic, mentally retarded, and normal children. *Development and Psychopathology*, v. 5, n. 3, p. 403–414, 1993.

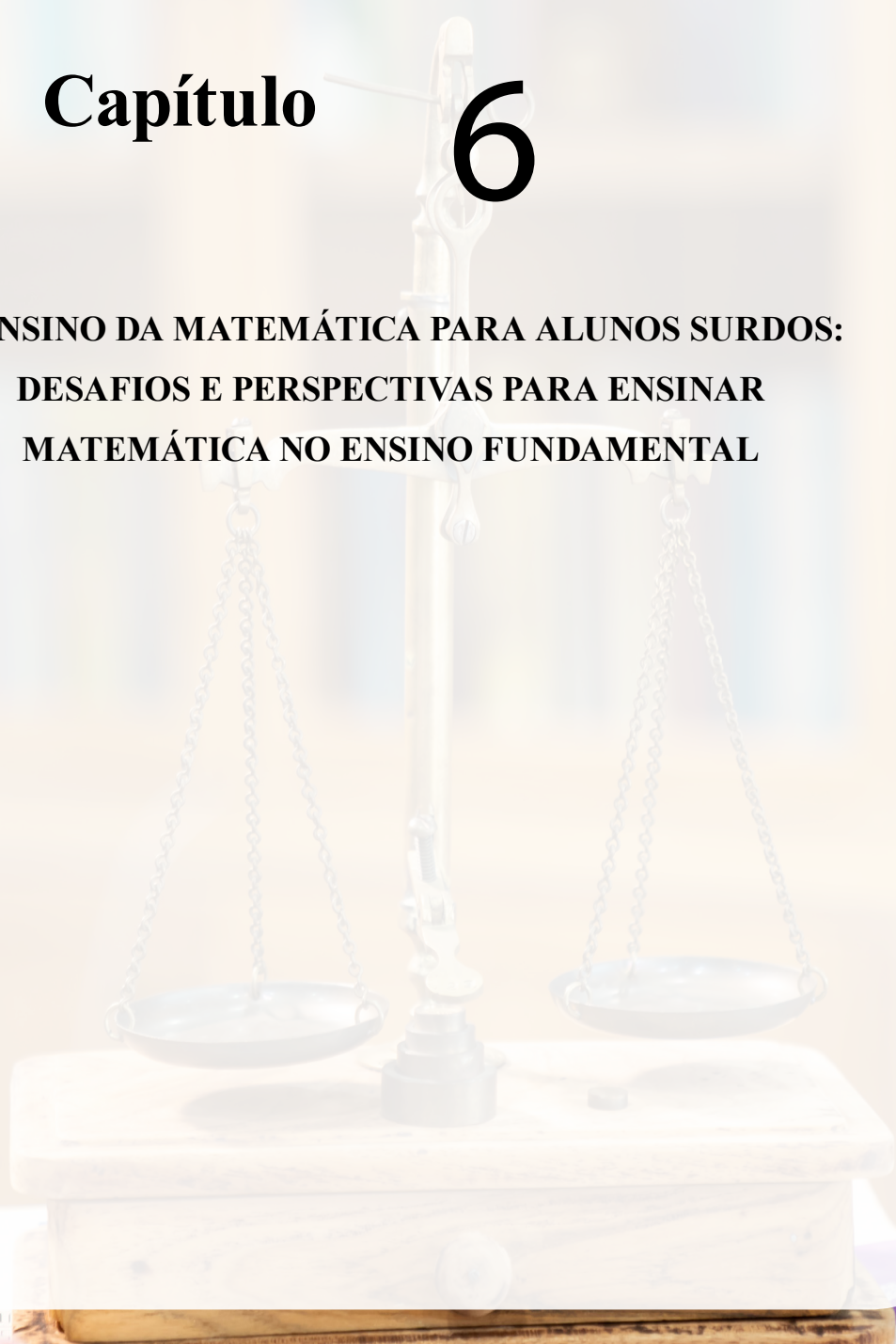
KLIN, A. Autismo e desenvolvimento social. In: TRAVERSO, M. et al. (Orgs.). *Neurociências e educação*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. O. Diagnóstico do transtorno do espectro autista: importância da avaliação multidisciplinar. *Jornal de Psiquiatria Clínica*, v. 40, n. 2, p. 75-83, 2019.



Capítulo 6

**O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA ENSINAR
MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**



O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adjon Barroso de Araújo¹

Dayane Cristine Dias Correia²

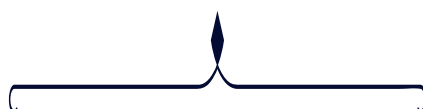
Josival Soares dos Santos³

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar os desafios e as perspectivas do ensino da Matemática para alunos surdos no Ensino Fundamental, com foco na identificação de barreiras pedagógicas, linguísticas e metodológicas, bem como nas estratégias que podem favorecer a aprendizagem inclusiva. Considerou-se necessária uma revisão bibliográfica e um exame exploratório da literatura para obter insights teóricos sobre diversas perspectivas e resultados de pesquisas relevantes para o tema. O ensino de matemática para alunos surdos do ensino fundamental enfrenta desafios significativos, incluindo barreiras linguísticas, formação insuficiente de professores em Libras, falta de materiais acessíveis e métodos de avaliação não inclusivos. Abordar essas questões exige uma mudança para uma abordagem pedagógica bilíngue e visualmente acessível, que reconheça a Libras como a principal língua de instrução, o que se mostrou eficaz no desenvolvimento do raciocínio matemático. A formação contínua de professores, a integração de tecnologias assistivas e a criação de recursos educacionais adaptados são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, apoiado por políticas públicas que promovam a diversidade e o respeito à cultura surda.

1 Mestrando em Ciência da Educação pela Veni Creator Christian University – VCCU -email: adjonbarroso@gmail.com

2 Mestranda em Ciência da Educação pela Veni Creator Christian University – VCCU -email: dayanetyne@hotmail.com

3 Mestrando em Ciência da Educação pela Veni Creator Christian University – VCCU -email: josivalsoaressantos24@gmail.com



Palavras-chave: Ensino da Matemática. Alunos Surdos. Educação Inclusiva, Libras. Desafios.

INTRODUÇÃO

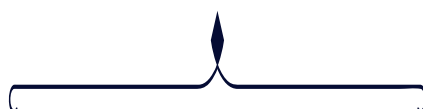
A educação inclusiva avançou significativamente, enfatizando a importância da integração de alunos com deficiência, incluindo alunos surdos, em salas de aula regulares. Ensinar matemática para alunos surdos no ensino fundamental exige mais do que adaptação de materiais; exige um profundo conhecimento de Libras, estratégias de comunicação eficazes e ajustes metodológicos para lidar com as diferenças linguísticas e culturais. No entanto, muitos professores se sentem despreparados e não têm acesso a recursos especializados, o que reforça a necessidade de formação aprimorada e materiais pedagógicos personalizados para garantir uma aprendizagem eficaz para alunos surdos.

Diante desse contexto, é fundamental investigar os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas existentes para aprimorar o ensino da Matemática para alunos surdos no Ensino Fundamental, com base em uma revisão da literatura científica e nas diretrizes educacionais vigentes.

O presente estudo buscará compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental ao ensinar Matemática para alunos surdos, considerando a mediação linguística, metodológica e pedagógica. Deste modo, questiona-se: Quais são os desafios e as perspectivas para o ensino da Matemática a alunos surdos no Ensino Fundamental e como a prática docente pode ser aprimorada para atender às necessidades desses estudantes?

A maioria dos professores do Ensino Fundamental não possui formação adequada em Libras ou estratégias específicas para ensinar Matemática a alunos surdos.

O estudo justifica-se pela necessidade urgente de promover uma educação matemática inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, em especial os surdos, que ainda enfrentam exclusão linguística e pedagógica no ambiente escolar. A carência de formação docente, aliada à escassez de recursos adaptados, compromete o processo de ensino-aprendizagem e acentua as desigualdades educacionais.



Compreender os obstáculos enfrentados no ensino da Matemática para surdos permite apontar caminhos para a melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento de políticas públicas e a produção de materiais acessíveis. Além disso, o trabalho contribui para a valorização da Libras como ferramenta importante no processo educativo de estudantes surdos, promovendo a equidade e o respeito à diversidade linguística e cultural.

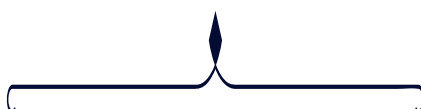
Deste modo, este estudo tem como objetivo investigar os desafios e as perspectivas do ensino da Matemática para alunos surdos no Ensino Fundamental, com foco na identificação de barreiras pedagógicas, linguísticas e metodológicas, bem como nas estratégias que podem favorecer a aprendizagem inclusiva.

Considerando os aspectos teóricos e metodológicos, iniciou-se o processo de coleta de dados. Simultaneamente, foi realizada a análise de dissertações, teses e artigos acadêmicos, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Textos publicados nos últimos cinco anos (2020-2025) foram selecionados com base nos critérios de inclusão estabelecidos.

Os textos selecionados foram criteriosamente selecionados de acordo com os princípios linguísticos da língua portuguesa, considerando os seguintes termos-chave: Desafios, Alunos Surdos, Deficiência, Inclusão e Educação Básica. Cada texto selecionado continha títulos pertinentes ao tema, que foram lidos e analisados com atenção.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA SURDOS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Devido à ausência de uma barreira de comunicação significativa, que é inegavelmente o desafio mais substancial enfrentado por alunos surdos, a estrutura linguística da disciplina reduz consideravelmente a dificuldade de aprendizagem. Embora se reconheça que a matemática pode oferecer uma estrutura mais alinhada à Libras, tornando-a “mais fácil” para os alunos compreenderem, há um consenso geral de que a aprendizagem significativa em matemática ou em qualquer outra disciplina



exige que o educador se baseie em um tripé educacional: língua de sinais, expertise matemática e uma metodologia eficaz (Souza; Leite, 2021).

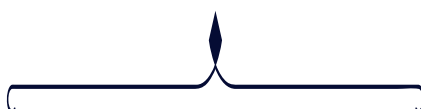
É de suma importância destacar que o acesso à informação na língua materna do aluno é necessário, mas insuficiente por si só para garantir uma aprendizagem eficaz. Em uma aula ministrada em português com interpretação, o aluno pode estar familiarizado com os sinais utilizados pelo intérprete; no entanto, a utilização exclusiva da língua de sinais pode não ser suficiente. Como observado anteriormente, a implementação de uma metodologia adequada é importante para que o aluno surdo compreenda o conteúdo apresentado. Consequentemente, é vital que o instrutor ministre a aula em LIBRAS e tenha adaptado o ensino para esse público específico, utilizando metodologias adequadas (Andrade, 2021).

Como educadores, independentemente de nossas disciplinas específicas, é fundamental que reconheçamos o papel significativo que a Língua de Sinais pode desempenhar nas experiências educacionais de nossos alunos surdos.

Engajar os alunos nas aulas de matemática representa um desafio significativo para os educadores, principalmente devido à percepção de que a matemática é uma disciplina estática e acabada, desprovida de oportunidades para criatividade, expansão do conhecimento e aplicação prática. Esse desafio se intensifica quando se ensina matemática para alunos com necessidades educacionais especiais. Apoiamos a afirmação de Galter e Behrens (2023) de que “o trabalho do professor torna-se extremamente importante, contribuindo para a construção da consciência humana”. É importante reavaliar continuamente as práticas educacionais, pois é necessária a reflexão sobre as adaptações necessárias para acolher crianças surdas (Andrade, 2021).

As metodologias de ensino empregadas para indivíduos surdos devem levar em consideração as características únicas desses alunos.

A metodologia de ensino bilíngue pressupõe que todo o material seja ministrado em Libras (Brasil, 2014). Consequentemente, é fundamental que os educadores possuam fluência em língua de sinais em todos os níveis educacionais em instituições bilíngues para surdos (Quadros, 1997).



Inquestionavelmente o processo de alfabetização matemática com surdos deve envolver um profundo domínio da Língua de Sinais, do conhecimento matemático e de metodologias apropriadas que possam tornar o aprendizado significativo para estes educandos (Andrade, 2021).

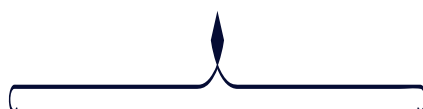
O principal desafio enfrentado por indivíduos surdos reside no âmbito da comunicação; portanto, é errôneo supor que abordar ou amenizar essa questão por si só seria suficiente para aumentar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Educar alunos surdos exige que os instrutores ofereçam instruções diferenciadas, particularmente por meio do uso de recursos visuais, que facilitam a aquisição de conhecimento por esses alunos.

Segundo Gil (2007), um “novo professor” é de suma importância no contexto do ensino de matemática para indivíduos surdos, pois esse educador deve compreender o aluno como um todo e reconhecer as características únicas de cada língua. Somente assim ele poderá “permitir que ele tenha a possibilidade de formular exercícios usando uma linguagem mais apropriada para sua compreensão” (Gil, 2007, p. 179).

Silva (2006), Sales (2008), Neves (2011) e Sales (2013) enfatizaram a importância da Libras, sendo a língua materna de indivíduos surdos, na educação desse grupo demográfico. Suas pesquisas também delineiam estratégias e materiais que priorizam as necessidades de aprendizagem visual desses alunos, demonstrando que a compreensão do conteúdo é de suma importância. No entanto, investigações sobre a abordagem bilíngue no ensino de matemática, bem como em outras disciplinas, permanecem limitadas, indicando uma necessidade urgente de mais estudos que abordem os processos de ensino e aprendizagem de indivíduos surdos, levando em consideração sua identidade e cultura. Essa busca visa fornecer ferramentas que permitam que esses alunos se envolvam com o conhecimento acadêmico de forma eficaz.

Além disso, é importante reconhecer que aulas ministradas por educadores surdos ou ouvintes em vários níveis educacionais exigem metodologias distintas; apenas alterar a linguagem utilizada é insuficiente para garantir uma aprendizagem eficaz (Quadros, 1997).

Considerando os inúmeros desafios associados ao ensino de matemática de uma perspectiva



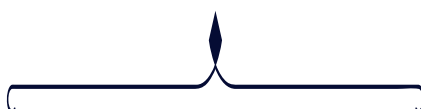
bílingue para alunos surdos, as seções subsequentes propõem uma estrutura de ensino alinhada a esse conceito, com a intenção de fazer uma contribuição significativa para esse campo de pesquisa.

Ao discutir o ensino de matemática para alunos surdos, é importante destacar que indivíduos surdos não são deficientes; ao contrário, são pessoas que se comunicam de maneiras distintas e possuem expressões e identidade cultural próprias. Para a comunidade surda, a matemática é percebida como uma disciplina mais fácil de dominar em comparação com outras, em grande parte devido ao seu contexto cultural único. No entanto, isso contrasta com os desafios impostos pelos problemas de palavras, que podem criar dificuldades significativas para os alunos devido à necessidade de interpretar as afirmações envolvidas (Andrade; Lima-Salles, 2020).

As semelhanças estruturais entre a linguagem matemática e a LIBRAS, em oposição ao português, facilitam a aprendizagem da matemática por alunos surdos. Isso significa que o ensino da matemática, tanto para alunos ouvintes quanto surdos, visa promover a compreensão de uma forma específica de linguagem (linguagem matemática formalizada). Em contraste com a comunicação oral ou mesmo gestual, essa forma de linguagem possui um grau maior de precisão em sua “gramática”, permitindo assim que essa disciplina alcance resultados mais favoráveis (Andrade; Lima-Salles, 2020).

Compreender os desafios prevalentes enfrentados por alunos surdos é de suma importância. Barham e Bishop (1991), conforme referenciado por Crispim Joaquim de Almeida Miranda e Tatiana Lopes de Miranda (2011), identificaram diversas dificuldades primárias em matemática, notadamente o desafio de integrar conhecimento linguístico e cognitivo. As habilidades linguísticas dos alunos e o conteúdo linguístico dos problemas matemáticos foram considerados fatores significativos que contribuem para as dificuldades gerais que os alunos surdos enfrentam em matemática, particularmente com problemas de palavras (Andrade; Lima-Salles, 2020).

Em situações em que as turmas não são compostas exclusivamente por alunos surdos, e sua inclusão em salas de aula regulares se torna importante, pesquisas indicam que educadores e profissionais que trabalham com alunos surdos devem reavaliar suas abordagens de ensino de conceitos matemáticos adaptados a esse grupo demográfico. É de suma importância que eles conheçam a



cultura e as características únicas dos alunos surdos, bem como adotem uma perspectiva alternativa sobre as práticas pedagógicas implementadas em escolas que incluem esses alunos. Para ensinar matemática de forma eficaz a alunos surdos.

O ensino de matemática para surdos deve ser fundamentado no potencial de contextualizar informações numéricas, permitindo a negociação de significados matemáticos e, assim, promovendo o desenvolvimento de conceitos (Azevedo; Junior, 2024).

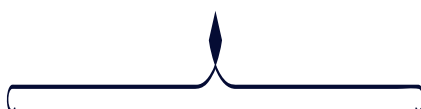
É importante reconhecer que a incorporação de recursos visuais e atividades tangíveis aumenta significativamente a capacidade dos alunos de atingir seus objetivos. Para alunos surdos, a compreensão da informação exige o envolvimento com sua habilidade mais avançada, que é o processamento visoespacial. A necessidade de investigar recursos que possam apoiar a jornada de aprendizagem desses alunos surge da compreensão de que, embora os alunos surdos sejam de fato capazes de compreender conceitos matemáticos, eles o fazem de maneira distinta de seus colegas ouvintes. Essa divergência decorre de sua formação cultural única, que influencia suas modalidades de aprendizagem. Portanto, é importante contemplar e avaliar metodologias e práticas de ensino (Azevedo; Junior, 2024).

“Embora os educadores não sejam obrigados a possuir formação especializada, é importante que se dediquem à pesquisa tanto sobre seus conhecimentos quanto sobre suas práticas.” (Miranda; Miranda, 2011, p.38).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um desafio significativo no ensino de matemática para alunos surdos é a barreira linguística.



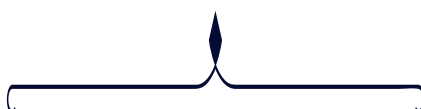
A Libras, por ser uma língua visoespacial, possui uma estrutura gramatical diferente da do português. Essa distinção tem um efeito direto na compreensão de conceitos matemáticos, que normalmente são transmitidos por meios orais e escritos. Como observado por Rosa e Pinheiro (2023), por ser uma língua com estrutura própria, a Libras não se trata de uma simples transcrição do português, o que exige novas estratégias cognitivas e pedagógicas por parte dos professores.

A ausência de uma correlação direta entre a terminologia técnica em Matemática e os sinais utilizados em Libras agrava ainda mais os desafios associados à acessibilidade do conteúdo. Frequentemente, o desenvolvimento de sinais contextuais ou a aplicação de classificadores é necessário, exigindo proficiência linguística e consciência cultural. Dessbesel et al. (2024) afirmam que Libras precisa ser mais do que um recurso complementar; deve ocupar o centro da prática pedagógica em sala de aula com alunos surdos.

Em situações em que o professor não possui proficiência em Libras, a mera presença de intérpretes não garante a compreensão do material. Além disso, muitos intérpretes educacionais frequentemente carecem de treinamento especializado em terminologia matemática, o que agrava os desafios da mediação. Guimarães et al. (2019) enfatizam que a comunicação limitada entre professor e aluno surdo compromete a aprendizagem, pois impede a mediação direta de conceitos e dúvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Um desafio significativo reside na preparação de educadores do ensino fundamental, visto que sua formação normalmente exclui o ensino bilíngue e a incorporação da Libras como meio de ensino. A maioria dos cursos de graduação em Matemática não exige disciplinas focadas em surdez, inclusão ou estratégias pedagógicas especializadas para o ensino de alunos surdos. Sem sombra de dúvidas, essa deficiência fomenta a incerteza e limita as metodologias de ensino em sala de aula.

Machado e Oliveira (2023) afirmam que há uma lacuna na formação inicial de professores, especialmente no que se refere ao conhecimento sobre a comunidade surda, suas especificidades linguísticas e culturais. Além disso, a formação continuada não é facilmente acessível; frequentemente, depende da iniciativa individual do educador ou da oferta irregular de cursos por parte das autoridades



educacionais.

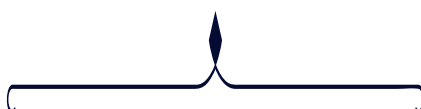
A preparação insuficiente pode resultar na perpetuação de práticas excludentes que consideram a leitura e a escrita os únicos modos legítimos de expressão e avaliação. Segundo Souza (2022), professores desconhecedores da Libras tendem a negligenciar a expressão visual dos alunos surdos, desvalorizando sua língua e dificultando a aprendizagem. Isso reforça a necessidade de políticas públicas voltadas ao fomento da formação de professores bilíngues desde a graduação.

A maioria dos livros didáticos e recursos educacionais utilizados em instituições acadêmicas são projetados principalmente a partir da perspectiva de alunos ouvintes. Há um investimento mínimo na criação de materiais adaptados para Libras, incluindo recursos visuais, vídeos em língua de sinais ou recursos gráficos que aprimorem a compreensão de conceitos matemáticos. Como resultado, muitos educadores são obrigados a desenvolver seus próprios materiais didáticos, um processo que demanda tempo, treinamento e criatividade consideráveis.

Cruz, Morais e Alves (2020) afirmam que o uso de materiais autênticos, como vídeos em Libras e jogos visuais, contribui significativamente para a aprendizagem matemática, mas sua produção e distribuição ainda são muito restritas nas redes públicas de ensino. Além disso, a disponibilidade de conteúdo em Libras em plataformas digitais destinadas ao suporte pedagógico é escassa, perpetuando a exclusão de alunos surdos do cenário educacional digital.

A disponibilidade insuficiente de representações visuais adequadas para conceitos matemáticos, incluindo frações, porcentagens e gráficos, prejudica a experiência educacional de alunos surdos. Segundo Machado e Oliveira (2023), a visualidade é uma ponte importante para a compreensão matemática de alunos surdos, e deve ser incorporada sistematicamente aos materiais didáticos.

Um desafio persistente diz respeito à avaliação da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação geralmente utilizam declarações longas e linguagem formal, o que gera dificuldades de compreensão para alunos surdos, que frequentemente não dominam a língua portuguesa escrita. Isso resulta em uma interpretação equivocada dos resultados da avaliação, pois o aluno pode compreender



o conteúdo, mas ter dificuldade para articulá-lo da maneira esperada.

Dessbesel et al. (2024) afirmam que avaliar a aprendizagem de alunos surdos requer considerar outras formas de expressão, como vídeos sinalizados, desenhos e representações visuais de conceitos matemáticos. É importante que avaliações inclusivas sejam elaboradas desde o início do processo instrucional, em vez de serem meramente adaptadas de forma improvisada ao final.

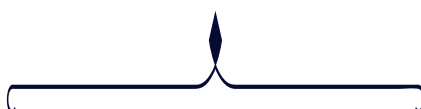
A estrutura de avaliação deve reconhecer a Libras como um método válido de transmissão de conhecimento, permitindo que alunos surdos demonstrem sua compreensão por meio de sua língua materna. Segundo Souza (2022), a avaliação deve ser bilíngue, consistente com um planejamento pedagógico inclusivo e baseada em múltiplas formas de expressão. Isso abrange não apenas provas escritas modificadas, mas também avaliações práticas, participativas e visuais.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de matemática para alunos surdos exige a implementação de metodologias especializadas que levem em consideração as características linguísticas e culturais únicas dessa comunidade. A abordagem bilíngue tem demonstrado a maior eficácia nesse contexto, pois prioriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua primária (L1) e o português escrito como língua secundária (L2). Essa perspectiva reconhece a Libras como um meio inerente de aprendizagem e expressão entre alunos surdos, ampliando assim seu acesso ao conhecimento matemático.

A implementação de metodologias bilíngues exige modificações substanciais no planejamento educacional. A Libras deve servir não apenas como um recurso de apoio, mas também como um meio de instrução, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos desde o início. Como observado por Rosa e Pinheiro (2023), a aprendizagem significativa em matemática, para alunos surdos, é alcançada quando a Libras é utilizada como principal ferramenta de ensino, e não como um apoio ocasional.

Instituições educacionais que implementam metodologias bilíngues observam melhores



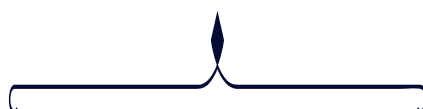
resultados acadêmicos para alunos surdos em disciplinas específicas, incluindo Matemática. Essa melhora decorre da valorização do raciocínio lógico-visual desses alunos e da apresentação de conteúdo em sua língua materna. Segundo Dessbesel et al. (2024), a Libras não apenas facilita a comunicação, mas também serve como estrutura cognitiva para a construção do pensamento matemático.

Para que a abordagem bilíngue seja eficaz, é de suma importância que os educadores possuam proficiência em Libras e compreendam o contexto linguístico da comunidade surda. No entanto, muitos professores não realizam essa formação na graduação. Como observam Machado e Oliveira (2023), a ausência de formação bilíngue limita a ação docente, pois impede o professor de planejar e implementar aulas considerando a Libras como eixo central do processo didático.

Além da proficiência em Libras, é importante reconhecer a distinção entre ensinar matemática em Libras e ensinar matemática com Libras. No primeiro cenário, a Libras serve como o principal meio de instrução, enquanto no segundo, funciona apenas como um auxílio intermitente. A educação bilíngue genuína exige que os conceitos matemáticos sejam formulados e articulados em Libras, utilizando seu léxico visual e gestual único.

A geração de símbolos específicos para conceitos matemáticos é um componente de suma importância dessa metodologia. Inúmeros termos técnicos carecem de sinais estabelecidos, exigindo o desenvolvimento de classificadores ou símbolos contextuais. Nesse esforço, é vital envolver educadores surdos, intérpretes e a comunidade escolar em geral. Como enfatiza Souza (2022), a construção coletiva de sinais matemáticos promove o pertencimento e garante que o conhecimento esteja alinhado à realidade linguística dos alunos surdos.

Um fator adicional pertinente é a incorporação de recursos visuais que interajam com a Libras. Ferramentas como vídeos sinalizados, imagens sequenciais, infográficos e softwares modificados aprimoram a compreensão de ideias abstratas. É importante que esses recursos sirvam para complementar as explicações em Libras, em vez de substituí-las. Os elementos visuais desempenham um papel de suma importância na educação de surdos e devem ser utilizados com intenção pedagógica deliberada.



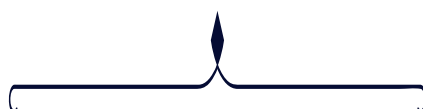
A avaliação no contexto bilíngue deve respeitar as características linguísticas únicas dos alunos surdos. Avaliações escritas em português que empregam vocabulário complexo e linguagem sofisticada podem não representar com precisão a verdadeira compreensão do aluno. Sem sombra de dúvidas, avaliações que utilizam métodos visuais e baseados em sinais, permitindo respostas em Libras, como por meio de vídeos, alinham-se mais efetivamente aos princípios da educação bilíngue. Segundo Rosa e Pinheiro (2023), avaliar de forma bilíngue é reconhecer o direito do aluno surdo de se expressar em sua língua natural.

Apesar dos avanços, a implementação de metodologias bilíngues continua a enfrentar obstáculos, incluindo políticas públicas ineficazes, deficiência de educadores bilíngues e escassez de recursos didáticos acessíveis. É importante investir na formação de professores, valorizar a cultura surda e adaptar os currículos em conformidade. As práticas educacionais devem incorporar o princípio de que a educação é um direito universal, abrangendo a riqueza linguística e cultural de todos os alunos, incluindo os surdos.

Em resumo, as metodologias bilíngues incorporam não apenas uma estratégia metodológica, mas também uma posição política e pedagógica que defende a inclusão de qualidade. Ensinar matemática a alunos surdos por meio da Libras garante acesso justo ao conhecimento, respeitando as particularidades linguísticas e cognitivas desses alunos. Assim, a implementação da educação bilíngue representa um avanço de suma importância para o desenvolvimento de um currículo de matemática genuinamente inclusivo.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas exige formação importante de professores. A formação contínua deve abranger tanto a proficiência em Libras quanto estratégias de ensino direcionadas para o ensino de matemática para alunos surdos. Essa formação deve ser contínua, reflexiva e fundamentada em experiências práticas em sala de aula.

Conforme afirma Souza (2022), a formação continuada de professores é condição importante para que a educação bilíngue seja implementada de forma qualitativa, rompendo com modelos padronizados e excludentes. O mero conhecimento de símbolos matemáticos é insuficiente; é



imperativo compreender os processos de pensamento e os modos de expressão utilizados por alunos surdos na resolução de problemas.

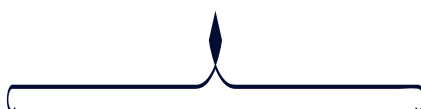
Iniciativas de formação colaborativa com organizações dedicadas aos surdos, incluindo o INES e associações regionais, demonstraram resultados positivos no aprimoramento da compreensão dos professores sobre a cultura surda e as metodologias inclusivas. Segundo Rosa e Pinheiro (2023), o contato direto com a comunidade surda durante a formação de professores transforma a perspectiva do professor e promove uma escuta pedagógica mais empática.

O avanço das tecnologias digitais apresenta oportunidades para a inclusão de alunos surdos no ensino de matemática. Recursos como vídeos educativos em Libras, plataformas de realidade aumentada, aplicativos de tradução automática e jogos interativos servem como ferramentas eficazes que podem ser utilizadas com sucesso em sala de aula.

A implementação de tecnologias assistivas no ensino de matemática para alunos surdos no Ensino Fundamental demonstrou eficácia no enfrentamento de obstáculos linguísticos e pedagógicos que tradicionalmente dificultam o engajamento completo desses alunos na experiência educacional. Recursos digitais, incluindo vídeos em Libras, aplicativos interativos e plataformas online modificadas, ampliam o acesso a conceitos matemáticos por meio da linguagem visual, facilitando a compreensão e incentivando o aumento da autonomia entre os alunos.

Um exemplo de inovação utilizada na educação inclusiva é a realidade aumentada (RA). Ao incorporar vídeos com legendas em tempo real e componentes tridimensionais, a RA aumenta a acessibilidade do conteúdo matemático para alunos surdos, pois amplia o engajamento visual e reduz a dependência da linguagem escrita. Samaradivakara et al. (2025) afirmam que 87,5% dos alunos surdos participantes relataram melhor compreensão do conteúdo matemático ao utilizar interfaces visuais com tradução simultânea, destacando assim os efeitos benéficos dessas ferramentas no processo educacional.

No Brasil, o VLibras serve como um recurso significativo para a tradução automática de conteúdo do português para a Língua Brasileira de Sinais. Embora não tenha sido projetado



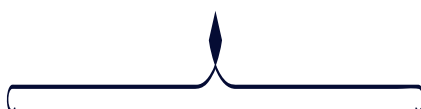
especificamente para a matemática, sua aplicação em ambientes educacionais permitiu que alunos surdos compreendessem afirmações, definições e explicações em sua língua nativa. Essa facilitação tecnológica beneficia tanto alunos quanto educadores, especialmente em salas de aula com acesso limitado a recursos humanos especializados.

Outra iniciativa digna de nota envolve a modificação de plataformas educacionais como a Khan Academy para atender à comunidade surda por meio da inclusão de vídeos sinalizados e legendados. Essas adaptações permitem que alunos surdos se envolvam com conceitos matemáticos de forma mais independente, interajam com simuladores e realizem atividades de forma autônoma. Sem sombra de dúvidas, essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino focado na oralidade, empoderando alunos surdos a assumir um papel central em sua própria jornada educacional.

Jogos digitais acessíveis e baseados em princípios de gamificação servem como aliados significativos no ensino de matemática para alunos surdos. Esses jogos aprimoram a compreensão de conceitos como operações, frações e geometria por meio do uso de linguagem visual, sinalização em Libras e feedback imediato, tudo apresentado de forma envolvente e contextual. Dessbesel et al. (2024) destacam que a língua de sinais é um meio de aprendizagem, valorizando a cultura surda e as experiências visuais, destacando assim a importância desses recursos no âmbito da educação matemática.

Pesquisadores em tecnologia e educação estão desenvolvendo sistemas experimentais para capturar movimentos das mãos e permitir o reconhecimento automático de sinais, com o objetivo de permitir que alunos surdos respondam a perguntas em Libras com correções de IA em tempo real. Embora esses sistemas ainda estejam em fase de testes, eles mostram um progresso promissor em direção a abordagens educacionais personalizadas para alunos surdos. Além disso, a criação colaborativa de recursos digitais em Libras, como vídeos, glossários e atividades, está fomentando uma comunidade educacional inclusiva por meio do compartilhamento de práticas eficazes.

Machado e Oliveira (2023) afirmam que a produção de materiais adaptados deve ser uma prática institucional, e não uma tarefa isolada dos professores, reforçando a necessidade de



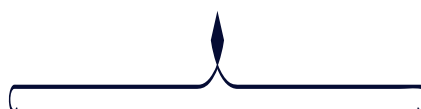
políticas públicas para ampliar o acesso a esses recursos. A integração de tecnologias assistivas com metodologias ativas enriquece ainda mais a educação de alunos surdos. Quando simuladores digitais são combinados com Libras e a manipulação visual de componentes matemáticos, eles aprimoram o raciocínio lógico e auxiliam na compreensão de conceitos abstratos.

Deste modo, compreende-se que, essas ferramentas, quando efetivamente incorporadas aos planos pedagógicos, respeitam as particularidades linguísticas dos alunos e promovem experiências de aprendizagem mais significativas. No entanto, a implementação dessas tecnologias exige formação adequada dos professores e a disponibilidade de infraestrutura adequada nas escolas.

Na ausência de assistência técnica e pedagógica adequada, os recursos correm o risco de se tornarem subutilizados ou totalmente inacessíveis. Souza (2022) enfatiza que a inclusão de tecnologias assistivas depende da capacitação dos professores e do apoio institucional para que não se tornem apenas recursos pontuais ressaltando a necessidade de investimento contínuo tanto em capacitação quanto em apoio.

Segundo Machado e Oliveira (2023), O uso de recursos digitais e tecnologias assistivas oferece oportunidades significativas para a inclusão e a educação de alunos surdos em matemática no ensino fundamental, desde que as abordagens pedagógicas sejam intencionais e os professores sejam proficientes em Libras. Para promover a inclusão genuína, é essencial investir em ferramentas acessíveis, materiais em língua de sinais e no desenvolvimento profissional de educadores, garantindo que os recursos sejam adaptados para atender às necessidades visuais, linguísticas e cognitivas dos alunos surdos. O desenvolvimento e a disseminação de materiais didáticos acessíveis devem ser um esforço institucional que envolva editoras, universidades e agências governamentais, enfatizando o design universal para a aprendizagem, além da simples tradução.

Além disso, é importante ampliar o acesso a bancos de dados, repositórios de vídeos e plataformas colaborativas que ofereçam recursos bilíngues para a Matemática. Como observado por Rosa e Pinheiro (2023), a democratização desses materiais pode promover significativamente a inclusão: a disseminação de materiais sinalizados potencializa o protagonismo do aluno surdo, que



passa a ter acesso ao conhecimento em sua língua natural.

CONCLUSÃO

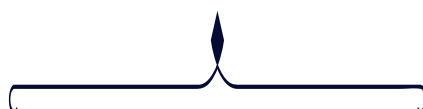
O ensino de matemática para alunos surdos do ensino fundamental enfrenta desafios significativos, incluindo barreiras linguísticas, formação insuficiente de professores, falta de materiais acessíveis e métodos de avaliação não inclusivos. Esses problemas são agravados pelo conhecimento limitado dos professores sobre Libras e a cultura surda, o que dificulta a aprendizagem eficaz. No entanto, a adoção de abordagens educacionais bilíngues que reconheçam a Libras como língua materna e o português como segunda língua demonstra ser promissora no aprimoramento do raciocínio matemático, especialmente quando combinada com a formação contínua e contextualizada de professores, focada no domínio da Libras e em práticas inclusivas.

A integração de tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis é crucial para a educação matemática inclusiva de alunos surdos. Ferramentas como vídeos em língua de sinais, aplicativos de tradução e materiais didáticos adaptados ajudam a garantir o acesso equitativo ao conhecimento matemático. Alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva requer políticas públicas que apoiem a diversidade, escolas preparadas para a inclusão e práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua legítima, garantindo assim o direito à aprendizagem e à plena participação dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. R. da S. A organização retórica da resenha de série televisiva em português e espanhol como línguas estrangeiras: uma análise contrastiva no ensino médio. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2021.]

ANDRADE, T.; LIMA-SALLES, H. M. Pronomes pessoais na interlíngua do surdo aprendiz de



português (L2) escrito. *Estudos Linguísticos*, v.49, n.3, p. 1166-1194, São Paulo, 2020.

AZEVEDO, Jennifer da Silva; JUNIOR, Klaus Schlünzen. O impacto das novas tecnologias na educação de surdos: reflexões sobre o contexto pandêmico. *REPPE*, v. 8, n. 2, p. 1950-1972, 2024.

CRUZ, O. M. S. da; MORAIS, F. B. C. de; ALVES, C. M. de J. Estratégias para o ensino de matemática para alunos surdos do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/ensinoemrevista/article/view/67667>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DESSBESEL, R. S. et al. Mathematics teaching and Sign Language: a mediated relationship in deaf education. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 14, n. 5, p. 1–15, dez. 2024.

GUIMARÃES, A. K. P. et al. Desafios e possibilidades do ensino de matemática para alunos surdos na escola regular. *Revista de Educação da UF Vale do São Francisco*, v. 9, n. 18, p. 172–194, 2019. Disponível em: <https://revistas.univasf.edu.br/index.php/redufvsf/article/view/1024>. Acesso em: 21 jun. 2025.

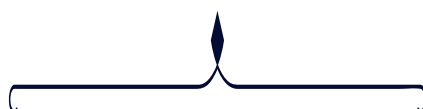
MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. D. Visualidade e surdez: reflexões para práticas pedagógicas inclusivas. *Educação em Revista*, v. 39, e243456, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YX9F7YZK>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROSA, M. A.; PINHEIRO, M. V. A. Ensino bilíngue e inclusão de surdos na educação matemática: uma abordagem crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, n. 2, p. 11–22, 2023.

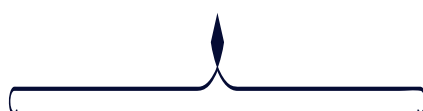
SALLES, Heloisa Maria M. Lima; NAVES, Rozana. Bilinguismo dos surdos: libras e português 12 (escrito) no contexto educacional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v.22, n.2, 2021.

SOUZA, Isabel Cristina Langsdorff de; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. O professor bilíngue na educação infantil com crianças surdas. *Revista Educação, Ciência E Inovação*, v.6, n.1, 2021.

SOUZA, T. M. de. Inclusão de alunos surdos na matemática escolar: desafios e práticas. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 15, n. 2, p. 85–97, 2022.



SOUZA, Vanessa Carvalho da Silva. Concepção de docentes acerca da inclusão do aluno surdo em uma escola regular de ensino no município de Guarabira-PB. Artigo apresentado ao Programa de Pós Graduação em LIBRAS do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia-IFPB como pré-requisito para obtenção do título de especialista. Orientadora: Profa. Dra. Maria Clerya Alvino Leite, Patos – PB, 2021.





Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Esse novo volume coloca em evidência, temas essenciais que tratam sobre a educação e o estudo do direito, a partir desses temas sensíveis o leitor tem a chance de navegar pelo conjunto de conhecimento que pode ser aplicado ao seu dia a dia.