



☆☆☆☆☆ Coletânea

CONEXÕES

Inovadoras de

CONHECIMENTOS

Volume 5
2023

uniatual
EDITORA

☆☆☆☆☆ Coletânea

CONEXÕES

Inovadoras de

CONHECIMENTOS

Volume 5
2023

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694c Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 5
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 209 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-41-2

DOI: 10.5281/zenodo.7916811

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Conexões. 4. Inovação. 5. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2023/05/coletanea-conexoes-inovadoras-de.html>



AUTORES

**ALEXANDRE APOLO SILVA COELHO
BÁRBARA ALMEIDA ARRUDA
BRUNO VINICIUS PEREIRA DA SILVA
CLEIDIMAR ROSALINO PEREIRA
FERNANDA DE DAVID
GABRIELA DE LIMA RIBEIRO
JEFFERSON AZEVEDO SOARES
JÉSSICA ANDRADE DE ALMEIDA ROSA
JOSÉ LUIS GOTAY SARDIÑAS
LARISSA LUNKES DE SOUZA
LILIANE RODRIGUES DE ARAÚJO
LINCOLN KEMP MARINI
LION GRANIER ALVES
LUIS ELIGIO MARTELY MASENS
MARCELO LIMA DA SILVA
MARIA CIRLEIDE DE SOUZA FARIAS
MARILIA BOTELHO SOARES DUTRA FERNANDES
MARILZA SOARES DE CASTRO
MAYARA SANTOS DA SILVA
MIRLEY DE CÁSSIA RIBEIRO LEÃO
NARIMAN MOHAMED ABDEL SALAM SULEIMAN
RAQUEL RODRIGUES TELES
RODRIGO AUGUSTO BITTENCOURT DE ALENCAR
SANDRO DAU
SARA AZEVEDO DE MATOS
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA
TAMIRIS DOS SANTOS LINHARES
THAÍS FREITAS DIANA
THÁLITA DOS SANTOS CARRERA
VINÍCIUS DA SILVA SANTOS**

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 5” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

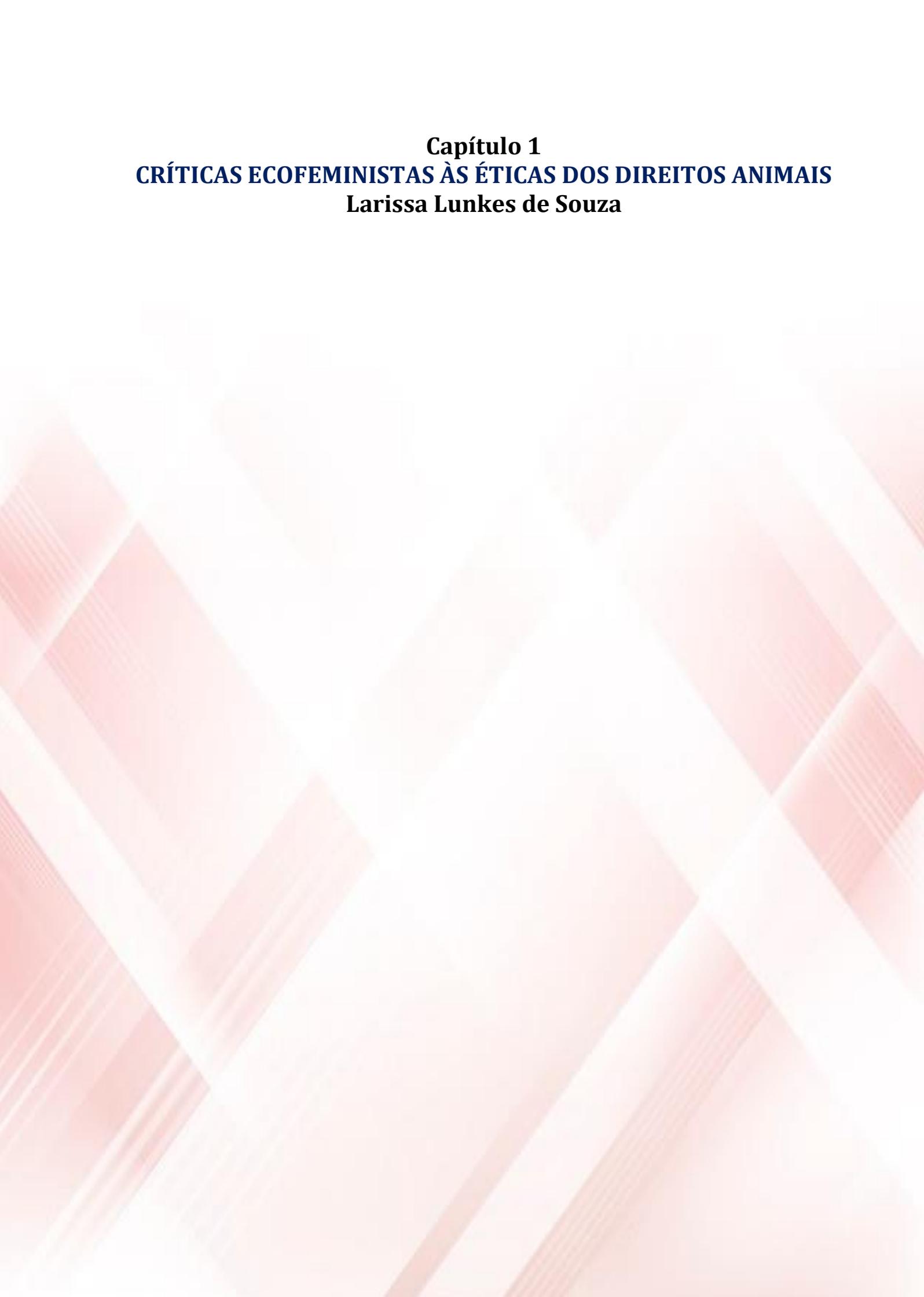
Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 CRÍTICAS ECOFEMINISTAS ÀS ÉTICAS DOS DIREITOS ANIMAIS <i>Larissa Lunkes de Souza</i>	9
Capítulo 2 A AFETIVIDADE E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO <i>Liliane Rodrigues de Araújo; Sérgio Rodrigues de Souza; Cleidimar Rosalino Pereira; José Luis Gotay Sardiñas</i>	22
Capítulo 3 O CUIDADO AS PESSOAS PORTADORAS DE FERIDAS E ESTOMAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Marcelo Lima da Silva; Alexandre Apolo Silva Coelho; Bruno Vinicius Pereira da Silva; Jefferson Azevedo Soares; Mirley de Cássia Ribeiro Leão; Mayara Santos da Silva; Marilza Soares de Castro; Nariman Mohamed Abdel Salam Suleiman; Sara Azevedo de Matos; Tamiris dos Santos Linhares</i>	39
Capítulo 4 ECONOMIA DO CUIDADO E DIREITOS HUMANOS: O DECRETO ARGENTINO 475/2021 <i>Gabriela de Lima Ribeiro</i>	45
Capítulo 5 O ANALFABETISMO DIGITAL E SEUS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS <i>Liliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Telles; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	66
Capítulo 6 REFLEXÃO ACERCA DO IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Liliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Teles</i>	87
Capítulo 7 AS DOULAS NA ATENÇÃO OBSTÉTRICA: UMA REVISÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO E O ESTATUTO DA FEDERAÇÃO DE DOULAS DO BRASIL <i>Marília Botelho Soares Dutra Fernandes; Bárbara Almeida Arruda; Fernanda de David; Jéssica Andrade de Almeida Rosa; Lincoln Kemp Marini; Maria Cirleide de Souza Farias; Thálita dos Santos Carrera; Thaís Freitas Diana; Rodrigo Augusto Bittencourt de Alencar</i>	111
Capítulo 8 SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DE SEU HISTÓRICO DE LUTAS <i>Lion Granier Alves; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	123

Capítulo 9 A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 E A PRÁTICA DOCENTE <i>Liliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Telles; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	145
Capítulo 10 O PRECONCEITO SUBJETIVO COMO ENTRAVE AO ENSINO DE CULTURAS CARACTERISTICAMENTE DE ORIGEM AFRICANAS <i>Liliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Teles; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	155
Capítulo 11 SOBRE A PRÁTICA: COMO A EXPERIÊNCIA CONSTRÓI A TEORIA <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Sandro Dau; Vinícius da Silva Santos</i>	167
Capítulo 12 LA NEGACIÓN DE LOS DERECHOS A LAS GESTANTES EN RÉGIMEN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN BRASIL <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Liliane Rodrigues de Araújo; Luis Eligio Martely Masens</i>	190
AUTORES	205

Capítulo 1
CRÍTICAS ECOFEMINISTAS ÀS ÉTICAS DOS DIREITOS ANIMAIS
Larissa Lunkes de Souza



CRÍTICAS ECOFEMINISTAS ÀS ÉTICAS DOS DIREITOS ANIMAIS

Larissa Lunkes de Souza

Mestranda de filosofia do PPGFil da PUCRS, graduada laureada em filosofia na mesma instituição. Pesquisas com ênfase em contemporaneidade, ecofeminismos, opressão, estrutura, dominação. Email: larissa.souza.003@acad.pucrs.br.

RESUMO

O campo teórico ético-filosófico dos direitos dos animais consolida-se especialmente em duas vertentes: bem estarismo, estruturado na ética utilitarista defendendo o critério moral da senciência, capacidade de sentir dor e prazer, e com esse critério busca trabalhar hipóteses para o bem-estar animal, cujo principal teórico desta vertente é o filósofo Peter Singer. O abolicionismo, por outro lado, usa a reformulação da ética deontológica desenvolvida pelo pensador Tom Regan, propondo uma mudança do marco moral da “racionalidade” para o “ser-sujeito-de-uma-vida”. Apesar de seguirem linhas teóricas distintas, as ecofeministas, especialmente a Marti Kheel, conferem que os argumentos em prol dos direitos dos animais procuram estabelecer a supervalorização da base racional, da imparcialidade e da universalidade em detrimento a qualquer esfera emocional, como os valores da empatia e do cuidado, que por sua vez, são associados com o feminino. Desta forma, ambas linhas teóricas acabam utilizando lentes e pressupostos antro/andro-cêntricas que basilarmente negligenciam os interesses/direitos tanto das mulheres como dos animais. Assim, o problema central do trabalho é identificar porque as ecofeministas estão insatisfeitas com o campo animalista do bem estarismo e do abolicionismo. Portanto, o objetivo do trabalho é apresentar brevemente as éticas tradicionais dos direitos animais e suas respectivas críticas, mostrando que às ecofeministas desenvolvem uma outra possibilidade para o campo animalista: a ética do cuidado.

Palavras-chave: Ética; Utilitarismo; Deontologia; Abolicionismo; Feminismo.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da filosofia as questões animalistas estavam presentes, com seus juízos distintos, indo à concepção pitagórica da metempsicose na qual os animais compartilham uma alma comum com os animais humanos, até a modernidade, com Descartes, e a noção mecanicista dos corpos animais. Isto significa que, o pensamento sobre o que são os animais não humanos, ou quais são nossas responsabilidades para com

eles, de certo modo, sempre estiveram presentes nas beiradas¹ da filosofia ocidental. Fosse para afirmarem que podiam ser usados como coisas ou para tratá-los com compaixão.

Na contemporaneidade estas questões saem das beiradas para hospedarem o núcleo da reflexão ético-filosófica. Essa mobilidade recebe influências do seu momento histórico, sendo especificamente da década de 60/70 do século XX, na qual se há uma expansão dos movimentos sociais, como, por exemplo: o movimento feminista, negro, ambientalista, hippie. O contexto de contracultura permite que alguns filósofos reflitam sobre as questões animalistas e se indignem ao se depararem com as condições violentas na qual os animais são submetidos.

Assim, a preocupação dos primeiros filósofos dentro do campo de pesquisa animalista era desmoralizar as condições torturantes que submetemos os animais e apresentar justificativas do porque estas eram ações moralmente condenáveis. Perceba, há uma noção explícita de que a forma que tratamos os animais é errada ao passo que há uma maneira certa que devíamos trata-los. Em outras palavras, surge uma indignação que é tentada a ser provada como legítima dentro das perspectivas já consolidadas das éticas filosóficas.

Éticas dos Direitos dos Animais: Bem estarismo e o Abolicionismo

O primeiro filósofo a realizar esse movimento é australiano Peter Singer, atual professor da Universidade de Princeton, autor de célebres livros, em especial *Libertação Animal* (1975). Esta se torna sua obra mais influente, pois representa o início de uma ética animal não preocupada apenas com os animais de companhia (cães e gatos), mas todos que sejam sencientes, significando: “(...) a capacidade de sofrer e/ou experimentar o prazer” (SINGER, 2008, p.10).

O filósofo que mais influenciou Singer foi Jeremy Bentham (1748-1832), considerado formulador² da doutrina ética do utilitarismo. O jurista deixou evidenciado que a questão animalista deveria ser revista:

Talvez chegue o dia em que o restante da criação animal venha a adquirir os direitos que jamais poderiam ter-lhe sido negados, a não ser pela mão

¹ como uma questão secundária e até mesmo, irrelevante.

² Hume deu os primeiros insights de uma moral utilitarista, Bentham formula e Mill reformula.

da tirania. Os franceses já descobriram que o escuro da pele não é razão para que um ser humano seja irremediavelmente abandonado aos caprichos de um torturador. É possível que um dia se reconheça que o número de pernas, a vilosidade da pele ou a terminação do osso sacro são razões igualmente insuficientes para abandonar um ser senciente ao mesmo destino. O que mais deveria traçar a linha intransponível? A faculdade da razão, ou, talvez a capacidade da linguagem? Mas um cavalo ou um cão adultos são incomparavelmente mais racionais e comunicativos do que um bebê de um dia, de uma semana, ou até mesmo de um mês. Supondo, porém, que as coisas não fossem assim, que importância teria tal fato? A questão não é “Eles são capazes de raciocinar?”, nem “São capazes de falar?”, mas, sim: “Eles são capazes de sofrer?” (BENTHAM apud SINGER, 2009, p. 9).

O motivo que possibilita Bentham perceber a imoralidade da forma que tratamos os animais é justamente pelo princípio moral da utilidade que prega a supremacia da felicidade. Assim, o que importa é a capacidade de sentir prazer, felicidade, dor e infelicidade, ao invés de se estabelecer uma linha na qual seres x e y possam ser submetidos a dor sem “quaisquer justificativas”³.

Portanto, o próprio critério mais radical do utilitarismo abre uma brecha para que se considere moralmente outros seres para além dos humanos. Por conta disso, James Rachels (2006, p.99) entende que para Bentham e seu seguidor John Stuart Mill, atormentar um humano seria errado porque ele sofre, e seria errado similarmente ao provocar dor aos animais não humanos porque eles sofrem, sendo um raciocínio conclusivo e resultante. Em vista disso, pode-se concluir que Bentham não chega a teorizar especificamente sobre a questão animal, mas deixa o caminho de que a utilidade deve considerar o sofrimento implicado a eles.

Aproveitando os insights deixado por Bentham, Peter Singer desenvolve o *princípio de igual consideração de interesses* com as seguintes premissas: a moralidade é formulada a partir de interesses, definidos pelas nossas capacidades; igualdade é uma prescrição de como devemos tratar o outro, ou seja, quando dizemos que todos os seres humanos são iguais, não significa que são de fato, mas que devemos tratá-los como se fossem, sem supervalorizar um e deteriorar o outro (2009, p. 06). Assim, o princípio se atenta para que os interesses similares sejam considerados de maneira igualitária, visto, a novidade é a inclusão do “quem” na apelação de igualdade.

³ As aspas é porque existem justificativas antropocêntricas e especistas. Ou seja, justificativas que os ignorem completamente como entidades de considerações morais.

A necessidade de desenvolver esse princípio é por conta que, conforme Singer (2009, p. 06), os interesses de diversas entidades humanas e não humanas eram negligenciados por preconceito, como, por exemplo, sexismo, racismo e especismo⁴. Através desses preconceitos, se estabelece uma linha arbitrária da moral, no qual esses seres passam a ser excluídos da esfera apenas por seu gênero, cor da pele ou espécie.

Todavia, os animais foram historicamente considerados como coisas, dessa forma, cabe a pergunta: O que distingue animais dos objetos? O que faz que eles tenham interesses e coisas como pedras, árvores e celulares não? Singer responde da seguinte forma:

A capacidade de sofrer e de sentir prazer é um pré-requisito para se ter algum interesse, uma condição que precisa ser satisfeita antes que possamos falar de interesse de maneira compreensível [...] A capacidade de sofrer e de sentir prazer, entretanto, não apenas é necessária, mas também suficiente para que possamos assegurar que um ser possuir interesses - no mínimo, o interesse de não sofrer (2009, p. 09).

Desta forma, se pode concluir que Singer é o primeiro filósofo a colocar os animais não humanos como entidades de valor moral através da sua capacidade de sentiência. Conforme Sônia Felipe, o autor coloca: *“Todos os seres capazes de sentir dor, desconforto e desprazer por períodos prolongados, a ponto de tais experiências tornarem-se sofrimento, têm valor intrínseco”* (2006, p.130).

Em contraponto, se faz necessário salientar que, ao intercambiar o status moral, se destina que os animais vão possuir apenas interesses relativos à sentiência, ou seja, apenas o de não sofrer e de poder desfrutar de sua existência conforme seus instintos e necessidades. Isso significa que, a libertação animal pregada é apenas referente aos maus tratos e ao sofrimento implicado e não contra o uso deles.

Em outras palavras, utilizar dos animais, respeitando seus interesses causados pela sentiência, é justificado por: (1) se a sentiência é a única capacidade deles, então ela é tudo a ser considerado; (2) os humanos, por possuírem mais capacidades vão possuir mais interesses e, assim, respeitando o que é implicado a sentiência, apenas ampliará a felicidade e o prazer.

Por conta das razões apresentadas, a ética animalista proposta por Peter Singer, virá a ser posta como ética do bem-estar na qual ele seria o líder intelectual do movimento.

⁴ termo criado por Richard D. Ryder para nomear a alegação moral apenas baseado na espécie, mas se tornando popular através dos trabalhos de Singer.

Porém, alguns críticos, como o abolicionista Gary Francione, retifica essa análise: “[...] Singer reivindica muito mais para os animais não humanos do que uma melhoria em suas condições de vida ou um tratamento humanitário, mas status moral autônomo, fundado em igualdade de condições quanto aos seus interesses básicos” (GRANT, 2011, p.278).

Michael Sandel salienta uma das críticas de Kant à ética de Bentham: “Ao basear direitos em um cálculo sobre o que produzirá a maior felicidade, argumenta ele, o utilitarismo deixa esses direitos vulneráveis” (2015, p.138). Essa crítica ao utilitarismo continua para as teorias do bem estar animal, pois essa forma de defender os interesses dos animais mantém os interesses dos animais fragilizados e, por conta disso, continuam a serem coisificados- meros meios. Susin e Zampiere expõe esta crítica dos abolicionistas da seguinte forma:

(...) a nossa prática especista que explora, avilta, faz sofrer e morrer, tanto na indústria da carne e a da pele quanto nas pesquisas, nos jogos, divertimento e, sobretudo, na alimentação, precisa simplesmente para, e não apenas se tornar mais “humanitária”. Não pode haver “tortura humanitária”. É tudo ou nada (2015, p.137).

A expressão acima: “tudo ou nada”, apresenta o espírito do movimento intelectual/social que sucederá o bem-estar dentro do campo da ética animalista. Seu nome é derivado do verbo abolir, e seu objetivo é acabar com toda forma de exploração animal. Nesse sentido, exploração se remete à forma na qual os abolicionistas compreendem que se está estabelecida a relação humano/animal.

O pioneirismo dessa perspectiva surge com a obra *Jaulas Vazias* (2003), do filósofo Tom Regan. O autor é filosoficamente influenciado pelas perspectivas kantianas e na sua vida prática se torna ativista pelos direitos humanos, no qual, este, como Sandel mostra, possui bases kantianas na sua constituição (2015, p.137). Dessa forma, sua mais iminente diferença à Singer é resultante das influências que utilizam para refletir a questão animal: Regan está preocupado com direitos morais/inalienáveis enquanto Singer ocupa-se com as consequências e satisfação de interesses.

Regan inicialmente dedicava-se aos estudos sobre direitos humanos e concluía que todos seres humanos possuíam direitos morais, inerentes, tais como, integridade física, liberdade e a vida. Para o autor, há outros direitos que são valorativos, como as consequências, porém elas nunca poderiam transgredir os direitos inalienáveis, pois eles são primordiais e põem por si próprios.

Vista disso, para ele, o problema sobre se temos esses direitos era resolvido, nós tínhamos os direitos que possuímos – à nossa liberdade, integridade física e a vida- o que lhe causava a “coceira do pensamento” era o porquê. Assim, o autor mostra os argumentos principais usados para justificar o porquê temos direitos morais: “Os seres humanos são humanos; os seres humanos são pessoas; os seres humanos são autoconscientes; os seres humanos usam a fala; os seres humanos vivem em uma comunidade moral; os seres humanos têm alma; Deus nos deu esses direitos” (REGAN, 2006, p.53).

Conforme o autor, o problema é que esses motivos não justificam de forma satisfatória o porquê temos os direitos que temos, pois, ou são verdadeiros e irrelevantes, ou relevantes e falsos, ou baseado em dogmas religiosos⁵. Ao buscar o que seria verdadeiro e relevante, o que de fato justificaria existirmos de modo que tenhamos valor inerente, chega à conclusão que é a nossa capacidade de estarmos conscientes no mundo e as coisas que nos ocorrem importarem para nós. Assim, desenvolve o conceito sujeito-de-uma-vida, significando:

Como sujeitos-de-uma-vida, somos todos iguais porque o que acontece conosco (com nossos corpos, nossa liberdade ou nossas vidas).é importante para nós (...) Como sujeitos-de-uma-vida, não há superior nem inferior, não há melhores nem piores. Como sujeitos-de-uma-vida, somos todos moralmente idênticos (REGAN, 2006, p.62).

Perceba que Regan utiliza a categoria de igualdade tal como Singer, porém não pelas consequências sentidas, mas sim considerando o próprio status moral dos seres. Dessa forma, quem é sujeito-de-uma-vida possui com outros seres uma relação de igualdade perante status moral e, por *prima facie* de importância de seus direitos morais.

Portanto, para a perspectiva deontológica, os direitos morais se põem por si mesmos, eles não podem ser retirados e nem dados, eles podem ser negligenciados ou respeitados. Porém, o sujeito sempre será um ser que têm direitos inalienáveis, por conta disso Regan diz: “Como sujeitos-de-uma-vida, somos iguais porque o que acontece conosco é importante para nós, quer os outros se preocupem com isso, quer não” (REGAN, 2006, p.62).

⁵ Exemplos: seres humanos têm direitos porque são humanos é verdadeiro, mas irrelevante, pois é uma tautologia; seres humanos possuem direitos porque são pessoas, é relevante, mas é falso, pois nem todos podem ser considerados pessoas.

Naconecy expõe que na ética de Regan, a condição de possuir valor inerente prescreve na justiça que se efetue o princípio de *respeito*: “tratar sem exceção esses indivíduos como fins em si mesmos, e não apenas como instrumentos para as melhores conseqüências/interesses alheios” (2014, P.178). Este princípio, por óbvio, resulta no princípio do dano significando o dever, especialmente dos agentes morais, de não prejudicar tais seres – sendo eles agentes ou pacientes da moral⁶.

Até o presente momento ser sujeito-de-uma-vida justificava apenas os direitos humanos, porém se torna extremamente relevante para a reflexão animalista: “entre os bilhões de animais não humanos, há animais conscientes do mundo e do que lhes acontece? (...) Se há animais que atendem a esse requisito, eles são sujeitos-de-uma-vida”.

Regan observa seis motivos justificadores de que os animais são sujeitos-de-uma-vida, sendo eles: senso comum, linguagem comum, comportamento comum, corpos comuns, sistemas comuns e origens comuns. Estes argumentos se interligam, mas o basilar é a teoria da evolução, pois descreve o autor: “Não apenas o fato de existirmos, mas o que somos, não pode ser compreendido separadamente das outras formas de vida” (REGAN, 2006, p.60).

Darwin demonstra que os seres humanos possuem ancestrais comuns com outras espécies de animais, levando a semelhanças anatômicas, sistêmicas e de capacidades mentais. Quando o cientista afirma que: “(...) a diferença de mente entre o homem e os animais superiores, por maiores que sejam, são certamente de grau e não de tipo” (1981, p.105, tradução livre)⁷, ele está corroborando com a tese de que os animais seriam potenciais racionais⁸, argumento que elevaria os animais aos status de pacientes morais.

Então, de forma extremamente simplista, os animais não humanos seriam sujeitos-de-uma-vida por quê: 1) são semelhantes aos humanos em ancestralidade, anatomia, sistema e capacidade mental; 2) a senciência dos animais se expande à sentir dor e prazer, mas lhe possibilitam sentir medo, asco, angústias e amor; 3) assim, podemos compreender seu comportamento e o que eles comunicam, pois funcionam de modo

⁶ Agentes morais seriam quem pode se responsabilizar por suas ações dentro de uma comunidade moral e pacientes é quem não pode e deve ser protegido nesta comunidade.

⁷ No original: Nevertheless the difference in mind between man and the higher animals, great as it is, is certainly one of degree and not of kind.

⁸ No argumento deontológico kantiano, pacientes morais como crianças, mulheres e pessoas com neurodivergentes seriam potenciais racionais e por conta disso, deveriam receber ser protegidas numa comunidade moral.

semelhante ao nosso; 4) por fim: “Questionar a consciência animal é questionar a veracidade do senso comum” (REGAN, 1983, p.2, tradução livre)⁹.

A estratégia abordada pelo autor é de aproximar os seres humanos dos animais, para assim justificar o porquê os animais são sujeitos-de-uma-vida. Porém, o reino animal engloba seres profundamente distintos. Então: Quem são os animais que possuem direitos morais? São, para o autor, especialmente os mamíferos, porém pode se estender para aves, peixes e vertebrados.

O autor afirma que mais animais poderiam ser sujeitos-de-uma-vida, mas que delimita para não perder a força do argumento. Também, ressaltamos que Regan busca justificar como *sujeitos-de-uma-vida* aqueles animais que são mais utilizados como coisas na produção de coisas para humanos: indústrias alimentícias, testes em laboratórios, fabricação de roupas e entretenimento¹⁰.

Crítica animalista aos direitos dos animais

O bem estar acredita que a melhoria das condições às quais os animais são submetidos se dá nas mudanças que vão considerando suas necessidades biológicas, individuais e sociais, como, por exemplo, serem criados em campos, gaiolas maiores e limpas, desenvolvimento de técnicas de insensibilização para o abate ... Em sua oposição, os abolicionistas acreditam que essas medidas são uma tentativa falha, pois: “*Simplesmente reformar a injustiça é prolongar a injustiça*” (NACONECY, 2014, p.180), portanto a questão é radicalizar eliminando qualquer uso e formas na qual os humanos tratam os animais como coisas. Assim, propõem coisas distintas, porém:

Em termos gerais, ambos filósofos partilham a convicção de que (i) muitas espécies de animais têm status moral, (ii) que as diferenças entre humanos e animais não são tais que justifiquem o modo pelo qual os tratamos e (iii) que esse status exige reformas amplas nos nossos costumes (2014, p.179).

Isso ocorre porque ambos teóricos possuem os mesmos pressupostos motivacionais a partir do contexto histórico de contracultura desaguado na indignação moral. Assim, mesmo que estejam seguindo linhas distintas, o objetivo deles desde a

⁹ No original: question animal awareness is to question the veracity of common sense itself.

¹⁰ É algo perceptível na obra *Jaulas Vazias*, em todos exemplos do autor ele trata desses tipos de animais e pela sua indignação na forma à qual os tratamos.

origem era igual: justificar eticamente que a forma à qual tratamos os animais é um absurdo moral. Portanto, se pode concluir que as linhas filosóficas, utilitarismo ou deontologia, serviram como pretexto racional para se justificar uma crença já considerada verdadeira.

Assim, a filosofia animalista se torna uma espécie de ética aplicada e incapaz de ir às raízes e formular um sistema próprio. Ao se enquadrar as preocupações animalistas em éticas já instauradas, esta sempre possui uma fraqueza central, de ser apenas uma interpretação aplicada aos animais. O maior problema nisso é que as éticas usadas para se interpretar foram desenvolvidas através da lente antro/andro-cêntricas, assim na raiz destas éticas existe negligência aos interesses/direitos dos animais e das mulheres.

Naconecy também salienta que: “(...) na prática, o utilitarismo de Singer e a posição de direitos de Regan se preocupam com os mesmos tipos de animais” (2014, p.179), sendo estes principalmente os que estão sendo domesticados e usados em prol de vontades humanas. Assim, suas bases contextuais utilizadas são as indústrias, fábricas, laboratórios e criadouros.

Desse modo, as propostas de ambos se apresentam precárias para se tratar sobre animais silvestres que como menciona Marti Kheel: “Para animais silvestres, o maior ato de cuidado pode ser deixá-los sozinhos” (KHEEL, 2019, 39). Para ser possível deixar esses animais sozinhos é imprescindível a proteção das florestas, porém, em ambos os autores, a natureza não possui interesses nem direitos. No critério de Singer, a natureza como as plantas não são sencientes e, portanto, não haveria interesses em às considerar. Em Regan, todos os critérios usados para assumir direitos aos animais dificilmente poderiam ser estendidos à natureza.

Tanto o utilitarismo como a deontologia pregam uma imparcialidade, universalidade e, especialmente, a supervalorização da lógica rigorosa na argumentação. Os autores ao seguirem essas linhas incorporam esses valores e buscam convencer que os animais possuem interesses/direitos e que, por conta disso, deveríamos nos importar e tratar eles com respeito. Marti Kheel critica tais autores nesse ponto:

Ambos os teóricos orgulhosamente proclamaram que em nenhum lugar em seus livros encontrar-se-á a qualquer referência à emoção ou afirmações que não poderiam ser suportadas pela lógica rigorosa; é a lógica sozinha que pode obrigar a conduta correta. E ainda assim eram os sentimentos de empatia e cuidado que em primeiro lugar me trouxeram para o movimento animal. Eu sentia que algo estava faltando (KHEEL, 2019, 30).

A autora questiona o desprezo que as éticas tradicionais possuem em relação às esferas emocionais, pois além do próprio exemplo dela, podemos citar os próprios autores sendo criticados. O que une as abordagens de Singer e Regan é a própria indignação – emocional - de que não há justificativas para que se tratem os animais como os humanos vêm tratando. Assim, para ela e o ecofeminismo, a questão animalista deve ter como foco a empatia e o cuidado.

Nesta direção, a autora escreve: “(...) uma ética do cuidado holística também implica apoiar o potencial para empatia que existe dentro de cada um de nós” (KHEEL, 2019, 38). Em seguida, aponta as artes como meio estratégico para desbloquear essa capacidade empática e afirma que filmes, como: *Babe, o porquinho atrapalhado*, possuem mais êxito em fazerem as pessoas agirem em relação aos animais do que argumentos na base racional (KHEEL, 2019, 38).

Por conta de os argumentos não motivarem uma ação, que a autora percebe que as perspectivas ecofeministas possuem um lugar mais interessante para incorporar às questões animalistas. Pois:

A maioria das ecofeministas não estava tentando desenvolver argumentos fundacionais para o porquê as pessoas deveriam cuidar da natureza (e dos animais), mas sim examinavam as visões de mundo que explicavam em primeiro lugar por que a empatia e o cuidado pela natureza estavam faltando (KHEEL, 2019, p.32).

Através das identificações das motivações e razões pelas quais não existiam empatias e cuidado com os animais, se possibilita uma formação de estratégia mais objetiva e eficiente para fazer com que as pessoas se importem e se indignem com a situação na qual se encontram os animais. Concluo assim, com a célebre frase de Kheel: “Assim, por que as pessoas devem cuidar dos animais pode ser menos importante do que por que elas não cuidam” (2019, p.37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente trabalho se situa dentro dos estudos animalistas e de gênero, todavia dentro do animalismo tradicional as interpretações que incluem as análises de gênero são negligenciadas e secundarizadas. As vezes intencionalmente, as considerando que não se trata apenas do animalismo ou, por outro lado, não são conhecidas.

Assim, nosso objetivo era apresentar brevemente as principais áreas de pesquisa dentro do animalismo filosófico, salientando suas diferenças, mas especialmente, mostrando que possuem uma gama de valores epistemológicos comuns. E, para além disso, partiam de uma crença comum de que não existem motivações racionais suficiente para tratarmos os animais não humanos da maneira que os tratamos.

Finalizando, ao se compreender as limitações dessas perspectivas, se consegue perceber que às ecofeministas não apenas trazem as questões de gênero para o animalismo porque gênero é uma demanda delas, mas que sim, possibilita compreender horizontes – ousado dizer- mais significativos que a racionalidade. Outrossim, às epistemologias ecofeministas permitem nos adentrarmos nas influências da emoção, do cuidado e empatia, como também, nos ensina através disso, a entender e se relacionar com os animais não humanos de uma maneira diferente e mais respeitosa.

REFERÊNCIAS

- DARWIN, C. *The Descent of Man, and selection in relation to sex*. New Jersey: Princeton University Press, 1981.
- FELIPE, Valor Inerente e Vulnerabilidade: Critérios Éticos Não-Especistas na Perspectiva de Tom Regan. In: *ethic@*, Florianópolis, vol. 5, n.3, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/24877> >.
- GRANT, Carolina. ABOLICIONISMO E DIREITO ANIMAL – DESCONSTRUINDO PARADIGMAS: uma abordagem sob o prisma dos movimentos em prol dos direitos animais e da ética do cuidado. In: *Revista Brasileira de Direito Animal*, Bahia, v. 6, n.8, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/11063> > .
- KHEEL, Marti. A contribuição do ecofeminismo para a ética animal. In: ROSENDO, Daniela et al. *Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais*. Rio de Janeiro: Botafogo, Ape’Ku, 2019.
- NACONECY, Carlos. *ÉTICA & ANIMAIS: um guia de argumentação filosófica*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.
- RACHELS, James. *Os Elementos da Filosofia Moral*. São Paulo- Tamboré: Manole, 2006.
- REGAN, Tom. *Jaulas Vazias: encarando os desafios dos direitos animais*. Porto Alegre: Lugano, 2006.
- REGAN, T. *The Case for Animals Right*. Berkeley: University of California Press, 1983.

SANDEL, Michael. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SINGER, Peter. *Libertação Animal*. Porto Alegre, São Paulo: Lugano, Evolução Editora, 2008.

SUSIN, Luiz; ZAMPIERI, Gilmar. *A Vida dos Outros: Ética e Teologia da Libertação Animal*. São Paulo, Paulinas, 2015.

Capítulo 2
A AFETIVIDADE E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Liliane Rodrigues de Araújo
Sérgio Rodrigues de Souza
Cleidimar Rosalino Pereira
José Luis Gotay Sardiñas

A AFETIVIDADE E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Liliane Rodrigues de Araújo

*Pedagogo. Psicopedagogo. Pós-Doutor em Psicologia Social. Consultor Científico. E-mail:
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pedagoga. Mestre em Educação. Especialista da Educação (Pedagoga) na Secretaria
Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com.*

Cleidimar Rosalino Pereira

*Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Ciências Pedagógicas pela Universidad
de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” - Ciudad Libertad - La Habana (Cu). E-mail:
cleiderosalino@hotmail.com.*

José Luis Gotay Sardiñas

*Doutor em Ciências Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias
Pedagógicas “Enrique José Varona” - Ciudad Libertad - La Habana (Cu).*

RESUMO

Este artigo científico versa sobre a afetividade e sua implicação nos processos de desenvolvimento cognitivo. Sua relevância científica encontra-se no fato de que contribui para o meio acadêmico ampliando os conhecimentos científicos acerca da natureza humana e suas relações com o conhecimento. Sua relevância social está em apresentar ao público em geral, formas de tratar os modos de ser e de viver e como isto pode auxiliar na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, analítica, descritiva, tendo como método de interpretação investigativo o analítico-sintético. Utilizou-se o enfoque dialético como método geral da ciência, que integra o quantitativo e o qualitativo, apresentando a relação entre os aspectos internos e externos do objeto, suas causas e consequências. O objetivo geral é discutir uma proposta de intervenção didático-pedagógica que propicie a criação de vínculos afetivos entre professores e alunos, com vistas a ampliar as potencialidades cognitivas dos estudantes. A afetividade é um elemento marcante nos condicionamentos e de formação da capacidade cognitiva de estudantes, especialmente aqueles que encontram-se na fase de desenvolvimento adolescente, porque é um momento de suas vidas que necessitam de reconhecimento e

de apoio por parte daqueles que estão a cuidar de sua preparação para a vida que se estende à sua frente e para a qual não se sentem suficientemente seguros.

Palavras-chave: Afetividade. Professores. Estudantes. Conflitos educacionais.

ABSTRACT

This scientific article deals with affectivity and its implication in cognitive development processes. Its scientific relevance lies in the fact that it contributes to the academic world by expanding scientific knowledge about human nature and its relationship with knowledge. Its social relevance lies in presenting to the general public ways of dealing with ways of being and living and how this can help in learning. This is a bibliographical, analytical, descriptive research, using the analytical-synthetic as an investigative method of interpretation. The dialectical approach was used as a general method of science, which integrates the quantitative and qualitative aspects, presenting the relationship between the internal and external aspects of the object, its causes and consequences. The overall objective is to discuss a didactic-pedagogical intervention proposal that fosters the creation of affective bonds between teachers and students, with a view to expanding the students' cognitive potential. Affectivity is a striking element in the conditioning and formation of the cognitive capacity of students, especially those who are in the adolescent development phase, because it is a moment in their lives that needs recognition and support from those who are caring for them of their preparation for the life that lies ahead of them and for which they do not feel secure enough.

Keywords: affectivity. Teachers. Students. Educational conflicts.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um elemento marcante nos condicionamentos e de formação da capacidade cognitiva de estudantes, especialmente aqueles que encontram-se na fase de desenvolvimento adolescente, porque é um momento de suas vidas que necessitam de reconhecimento e de apoio por parte daqueles que estão a cuidar de sua preparação para a vida que se estende à sua frente e para a qual não se sentem suficientemente seguros.

Quando os professores e tutores dedicam seus tempos para além de ensinar os conteúdos programáticos, também a ouvir seus estudantes sobre suas dificuldades de ordem intrínsecas, de maneira que não configure um desvio de suas funções estatutárias, mas que estão dentro do escopo de suas atuações didático-pedagógicas, pode-se notar que há avanços nos processos de motivação para os objetivos traçados para as disciplinas formais, tendo em vista que o que se pretende com a educação formal é que o estudante supere suas dificuldades de todas as ordens, e nisto inclui as mais subjetivas, que fazem parte de sua vida particular.

Esta é uma tarefa que cabe à equipe pedagógica escolar, como entidade que assumiu o compromisso social de formar integralmente o indivíduo humano sob sua tutela, ou seja, não cabe somente a ideia de transformar o estudante em um *gênio potencial*, há que torná-lo um *homem de fato*. E tal coisa não se consegue de modo isolado dos processos de vinculação da afetividade aos programas de ensino e de formação conteudista, restando à escola o dever de assumir a responsabilidade de educar dentro de parâmetros de afetividade.

O ser humano é um ser que reage conforme a situação, logo, se os estudantes são bem tratados, em sua maioria buscarão tratar com a mesma deferência a seus professores e demais servidores da escola, bem como podem aprofundar seus estudos sistemáticos de forma independente, em busca de resultados mais efetivos para suas próprias existências fora dos muros escolares.

A proposta não é tornar a escola um lugar de acolhimento; é pensá-la a partir de possibilidades de enfrentamento de problemas que invadem-na e que até o momento as propostas de soluções apresentadas, mostraram-se inócuas, porque foram pensadas na ausência de um elemento que pudesse agregar maior valor aos procedimentos metodológicos e didáticos que se faz uso na execução das tarefas educacionais. A isto propõe-se aqui, o estudo rigoroso da afetividade como atividade-meio, com a finalidade de aproximar as partes envolvidas no processo educacional, possibilitando a construção de cadeias de pensamento que uma e não distancie os atores da educação (professores e estudantes) e promova o almejado sucesso que se faz necessário.

A AFETIVIDADE E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A relação professor-estudante deve ser sempre permeada pela afetividade, porque isto representa um esforço a mais na busca da praticidade, efetividade e eficiência no preparo do educando para a vida, numa redefinição do processo ensino-aprendizagem. Cada profissional deve ter claramente definido o seu papel nesse contexto social, onde esta relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado. Neste novo paradigma educacional a interação professor-estudante ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo e de semestres. É, na verdade,

uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma de construção do espaço escolar.

Os professores deverão valorizar mais os alunos, ou seja, ênfase no aluno e não na matéria como estamos fazendo. É importante citar que isto não significa dizer que o professor abandonará seus conteúdos, pois somente aqueles professores que alcançaram um alto grau de conhecimento sobre seus conteúdos é que são capazes de se libertarem dos mesmos, para efetivamente, dar atenção devida para as reais necessidades de seus alunos. O professor deverá valorizar seu aluno permitindo que o mesmo avance em sua jornada do aprender, onde ele construa e reconstrua, elabore e reelabore seu conhecimento de acordo com sua habilidade e seu ritmo e, neste contexto, o uso das redes poderá ampliar e implementar o processo de ensino e aprendizagem. Sem o apoio intrínseco do professor o aluno fica cada vez mais desinteressado e desmotivado. Percebe-se muitas falhas conceituais que foram propostas ao longo do tempo, entretanto o que a escola tem que resgatar é sua função principal a qual justifica sua existência: a função de ensinar.

Bruno Bettelheim (2007, p. 28) escreveu que

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode relacionar-se com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. Para encontrar um significado mais profundo, devemos ser capazes de transcender os limites estreitos de uma existência auto centrada e acreditar que daremos uma contribuição significativa para a vida _ senão imediatamente agora, pelo menos em algum tempo futuro. Este sentimento é necessário para que uma pessoa possa estar satisfeita consigo mesma e com o que está fazendo. Para não ficar à mercê dos acasos da vida, devemos desenvolver nossos recursos interiores, de modo que nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente. Nossos sentimentos positivos dão-nos força para desenvolver nossa racionalidade, só a esperança no futuro pode sustentar-nos nas adversidades que encontramos inevitavelmente.

Entende-se desta fala que, aos mestres e tutores cabem conferir o apoio necessário para que os estudantes possam superar suas dificuldades na conquista do saber e muito mais que isto, para que possam superar, com autonomia, os desafios da passagem de uma fase existencial a outra.

A vida escolar é, de maneira direta /ou indireta, opaca ao estudante, parecendo-lhe e, sem nenhuma modéstia, mostrando-se-lhe inócua, isto porque no modelo tradicional de educação, reduzido ao discurso repetitivo teorizante reducionista, toda a possibilidade de alcançar conhecimento factual é adiada para o futuro, tirando de sua responsabilidade a obrigação de tal ação e, somente depois de 15 (quinze) anos ou mais que o estudante irá descobrir que mentiram para ele durante toda uma existência que é quase uma geração inteira. Desta forma, não há como criar um vínculo afetivo com uma coisa que se revelará como uma farsa, neste mesmo futuro em que promete revelar-se como profética, ou seja, todo o discurso da escola é uma extensão ridícula de uma profissão de fé e, para o ser humano construir a sua inteligência através da expressão de sua criatividade, ele necessita da experiência, de ter contato com o real e compreender que sua manifestação está muito além de uma perspectiva.

A relação professor-aluno é um campo de luz e de sombras, alternando-se a cada variação do processo a que se pretende alcançar. E, por mais que se possa falar em afetividade, que é uma expressão real do afeto, ou seja, aquilo que vai acontecendo à medida que indivíduos se relacionam, o grande erro posto é o de crer que somente sentimentos puros e tidos, pela sociedade, como nobres é que fazem parte do conjunto. Começa-se que, sem incertezas, sem inseguranças e sem aversão em relação a alguém, em específico, não há como construir laços de afetividade com quem quer que seja e, esta figura, na concepção de Aristóteles (799-737 a. H.) seria um deus ou um animal, porque somente estas duas categorias podem viver isoladas e privadas de qualquer sentimento para com eles (Id., 2007). No entanto, o Estagirita está errado e, ao longo da história, o que se viu, através dos mitos de diversas sociedades, foram os deuses se aproximando dos humanos em busca de companhia, o que prova que eles também se sentem isolados e carentes de afeto. Da mesma maneira, os animais fazem grupos, brincam entre si, defendem seus pares, o que, longe de tratar aqui, como um antropomorfismo, é uma expressão rudimentar de afeto.

No que se refere à escola, o tempo horizontal que o humano contemporâneo passa nesta instituição faz surgir um tipo muito raro de afetividade, que é o vínculo transferencial de responsabilidade parental para a figura do professor e que, dada o deslindamento de seus próprios filhos, assume tal condição, como um fator de compensação e de culpa neurótica e trágica, pelo abandono dos seus.

Tendo como fundamentos estas explicações, tem-se compreendido que,

As relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marca a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afeta a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (SILVA e TASSONI, 2004, p. 17).

Com isto, tem-se que a afetividade pode auxiliar no aprofundamento da construção particular da personalidade do estudante, tornando-o mais capaz de romper com os aspectos de aprendizagem e apropriação dos saberes.

Para Perrenoud (2007, p. 29), “os professores têm dificuldades para compreender que seus alunos não compreendem, já que perderam a memória do caminho do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazio.” Com isto, podendo-se fazer entender que, já não se sentem mais humanos e já têm certeza de que tudo que se prega sobre a relação entre afetividade e cognição é conversa para encobrir a incapacidade intelectual dos estudantes. E para provar suas hipóteses comparam casos isolados de alunos miseráveis, provenientes de lares destruídos, mas que atingiram o sucesso. Esquecem-se do fato de que a escola é um lugar plural, formada de contrastes e desafios. E o maior deles é não perder o senso de humanidade e o justo equilíbrio entre o desejável e o alcançável, *i.e.*, entre aquilo que se é permitido almejar e aquilo que se é possível atingir, através do esforço individual.

Compreendido este estreito limite existencial que a escola, através de seu discurso debilóide, tenta fazer crer que não exista; que tudo na vida é uma questão de esforço conjunto e que, com amor, carinho e respeito se supera todos os desafios. A coisa mais insensata a se ter como direcionamento na vida é acreditar que estas três coisas, todas elas criadas por fracassados e para fracassados conseguem fazer alguém chegar ao sucesso. A vontade de potência é o único meio através do qual se atinge os objetivos, previamente, planejados. Quando se fala em afetividade está se referindo à expressão de sentimentos comuns da espécie, voltados em especial, para as crianças que, sem este cuidado, não conseguem sentirem-se seguras o suficiente para avançarem a patamares mais elevados da existência e, por causa disto, se negam, de modo automático e consequencial, a buscarem formas de aprendizagem. Para aprender é necessário sentir-

se seguro; portanto, afetividade pode ser compreendida como uma variante¹¹ utilizada para expressar segurança.

A DIDÁTICA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

O processo didático, quando bem conduzido, é fundamental em todos os tipos de relações construídos entre os seres pensantes; sobretudo, no que se refere à complexa relação professor x aluno que, por natureza, é marcada por profundas e extensas contradições.

As evidências referentes à influência de variáveis extraescolares sobre o prosseguimento regular da carreira escolar já não permitem, assim, que a escola seja pensada em função de um aluno ideal ou de uma população indiferenciada. Contudo, a atenção concentrada inteiramente nesses aspectos pode conduzir a uma confortável atitude de passividade diante dos sistemas escolares vigentes. Convém, a propósito, lembrar que o que se sabe sobre a importância de fatores extraescolares, ou sobre a relativa irrelevância de fatores propriamente escolares, refere-se a situações encontradas em sociedades com certas características e escolas de certos tipos; as escolas que aí existem: escolas que se organizam em função de certos objetivos, empregam certos métodos de ensino e certos critérios de avaliação dos alunos.

Embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar, talvez dificilmente, se operem sem que a própria sociedade se transforme, não se pode tranquilamente esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e nas práticas escolares (MATURANA 2002).

O que o autor procura afirmar é que, mudanças no pensamento político afetam a escola e toda sua ideologia; no entanto, isto leva um tempo considerável para ser absorvido em seu currículo e ser transferido aos estudantes como mecanismo de construção intelectual, pelo simples fato de que existe [*e sempre haverá*] resistência, por parte dos membros daquela comunidade. Escola é lugar de disputas ferrenhas, pesadas, conflitos de todas as ordens e, ideias de que todos são iguais, todos fazem parte do mesmo bloco de paixão é um discurso falso e que não convence a ninguém, de sua ilusão utópica.

¹¹ Variantes “são maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.” TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

Tratar a escola e os professores como responsáveis pelo sucesso ou o fracasso de algum estudante é lançar sobre terceiros uma tarefa que é familiar e individual; de ninguém mais. Os relacionamentos entre professores e estudantes, dentro de um ambiente escolar é marcado pela formalidade e pela ética. Mais uma vez, retrata-se que afetividade é uma condição de segurança psicológica necessária às crianças, em especial e, mais tarde, se estende ao ser humano adulto, dado a formação ontogenética do gênero.

O fracasso ou o sucesso da criança, de acordo com Ferreiro & Teberosky (1996), dependem dentre outras coisas:

[...] Das condições em que se encontre a criança no momento de receber o ensino. As que se encontram em momentos bem avançados de conceitualização são as únicas que podem tirar proveito do ensino tradicional e são aquelas que aprendem o que o professor propõe ensinar-lhes. O resto são as que fracassam às quais a escola acusa de incapacidade para a aprendizagem ou de 'dificuldades de aprendizagem', segundo uma terminologia já clássica (p. 277).

O que as autoras estão tratando é que falta aos profissionais da educação conhecimento sobre as fases desenvolvimentais humanas, em especial, no que se refere ao amadurecimento cognitivo, tornando-as aptas a entrarem no campo da aprendizagem científica. Mais uma vez, tem-se que ressaltar que, o discurso de amor e carinho não problematiza como também não soluciona questões referentes à aprendizagem. Quando um professor, despreparado tecnicamente, tenta ensinar coisas a um grupo de crianças e *fracassa* na tarefa as acusações acontecem de todos os lados, em que este acusa a família e as condições sociais dos estudantes pelo resultado e a escola e alguns *colegas*, também desprovidos de conhecimentos pedagógicos acusam o referido professor de não ter empatia, de ter didática, de que sua postura causa medo nas crianças e, por este singelo motivo, não aprenderem.

No meio de toda esta confusão, que não agrega nada ao conhecimento científico, até porque, via de regra, não dominam nada no campo das ciências, existe um fator de afetividade e, o medo expresso não é em relação direta ao professor; antes, um sentimento primitivo de que o fracasso possa resultar em sanções severas, como o abandono, por parte dos adultos. É um jogo complexo, em que a necessidade de paciência, cuidado na abordagem do problema com as famílias, oferta de apoio e compreensão se mostram como elementos cruciais para a superação da situação-problema; no entanto, não é o bastante para solucioná-la.

A afetividade não pode ser tratada como um sentimento que pode ser manipulado de acordo com o interesse político-ideológico de um grupo que tomou para si a ideia messiânica de que possuem fórmulas mágicas para salvar a humanidade de todos os males e, com isto, distorceram os componentes das instituições e dos elementos que vieram a transformar-se em componentes auxiliares da pedagogia. O ser humano é um ser que consegue aprender qualquer coisa, havendo, para tanto, a necessidade de empenho e grande carga de esforço emocional e intelectual, que se reverterá na capacidade criativa gerando, através de seu empenho criativo, produtos e ideias úteis à sociedade.

Durante todo este processo, é necessário que seja motivado, que receba entusiasmo daqueles que estão ao seu redor, em especial dos seus professores e mentores. Tudo isto representa processos de afetividade sendo direcionados para a transformação do indivíduo autônomo em indivíduo independente, coisa que se quer negar e mesmo destruir, em nome de um ideal de sociedade utópica. O que a maioria destes ideólogos travestidos de consultores educacionais e uma maioria de professores sem qualquer preparo técnico almejam não é um ideal de afetividade aplicado aos procedimentos educativos; é uma tirania que transforma a todos os estudantes, sem distinção, em eunucos, em todos os campos da existência humana.

A esse respeito, Piaget (1989) escreve que,

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos... Embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza... É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir um teorema, deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. Ao finalizar o trabalho, sentimentos de sucesso ou fracasso podem ocorrer; e, finalmente, o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução (pp. 22-23).

Vê-se que a afetividade por si só não é garantia de que o estudante se desenvolverá em todos os aspectos que possibilitarão o avanço para a série seguinte, muito embora a afetividade e a cognição tenham uma relação próxima, ambas se completam podendo, juntas, auxiliar na aquisição de aprendizagem. Se uma criança que não recebe o afeto na

família, ao chegar à escola é cercada de carinho e afeto e por conseguinte passe a socializar-se de forma produtora com os demais colegas, a tendência é a de que poderá produzir e construir uma série de conceitos valorosos acerca de si e das relações humanas, podendo, obviamente, extrair também os conhecimentos oriundos desse relacionamento; entretanto, isto não é o suficiente para garantir que desenvolva todas as suas habilidades, ao mesmo tempo que outras crianças que não tenham enfrentado o mesmo desafio afetivo.

Com o passar do tempo as exigências sociais tornaram-se cada vez mais complexas, exigindo da escola um currículo também completo, no qual estejam inseridos os objetivos de levar o aluno a conquista de um lugar no mercado de trabalho e ao mesmo tempo faça dele um indivíduo virtuoso, consciente, crítico e atuante, capaz de lidar com as questões mais complexas que a vida lhe impõe. Isso fez com que os educadores se vissem em meio a um turbilhão de exigências que lhe foram passadas; mas, que na contramão da exigência hercúlea, não foram instrumentalizados, já que a escola vestiu-se de nova fantasia; mas, sua estrutura personológica arcaica permanece a mesma e, para piorar o que já bastante ruim, os burocratas que implantaram a série de mudanças nos currículos escolares não sabem como fazer, não sabem como ensinar e não desenvolveram instrumentos que permitam a avaliação empírica dos processos aplicados.

A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EXISTÊNCIA

Educação e vida são fenômenos que estão, diretamente, relacionados; tendo em vista que ao nascer o indivíduo é inserido, de modo imediato, em um processo educacional. Em princípio será submetido à educação não formal, exercida pela família e o grupo do qual faz parte; em seguida, irá para a escola, local onde seus conhecimentos prévios serão organizados de uma maneira metódica e seu comportamento passará por uma série de transformações, mais ou menos radicais.

Neste sentido, é importante ressaltar que o processo educacional não se esgota em um determinado período da vida humana; reveste-se de novos significados a cada fase pela qual o ser humano passa. Assim, enquanto houver vida haverá alguém educando e sendo educado, porque o homem está sempre submetendo o seu conhecimento a experiências e, os resultados destas necessitam ser analisados, interpretados e

sintetizados, o que, por conseguinte, manter-se-á em pleno vigor toda a plenitude do ser que se submete ao processo.

Fica evidenciado que, para ser válida a educação deverá corresponder aos anseios daquele que se submeterá a ela, não apenas os anseios; mas, sobretudo, as características culturais do meio no qual o indivíduo está inserido, sob pena de tornar algo vazio de significado, ou refletirá o modo de ser de outrem em detrimento ao do indivíduo que está sendo educado. Uma educação para a dominação produzirá seres dominados e exigirá a presença de outros seres que se configurem como dominadores; em contrapartida, quando exercida de modo a promover a prática da liberdade de pensamento a educação estará sempre vislumbrando o homem livre por completo e, nessa educação o domínio é exercido pela capacidade do indivíduo de argumentar com o outro, sem, contudo, tirar deste o direito de contestar.

Linhares (2002) observa que:

O medo, a desagregação, a violência, a exacerbação de particularismos, a fragmentação dos saberes, os avanços tecnológicos sob o comando de um capitalismo tardio e as agressões ao meio ambiente vêm - em ritmo acelerado - modificando a paisagem vital (p. 103).

Voltando a atenção para essa cita observa-se que os males da modernidade se configuram em obstáculos para que os indivíduos tenham acesso ao processo educacional, já que esses malefícios atingem, sobretudo os adolescentes que estão em processo de formação de personalidade, isso remete a muitas das problemáticas por que passam os educadores no interior das salas de aula, quando tentam lidar com as questões mencionadas, na maioria das vezes, falta-lhes a perícia necessária para enfrentar os *medos* do estudante, pois eles também têm *medos*; um medo que os leva a distanciar-se do estudante, gerando conflitos que culminam em atos de violência e vandalismo.

É importante ressaltar que não se está apontando o professor como culpado pela desagregação ora instaurada entre estudantes e porque não dizer entre as famílias, já que essas também têm uma parcela de responsabilidade na formação dos indivíduos; o que se deseja, de fato, é demonstrar que a problemática vivenciada no contexto escolar não pode ser vista apenas sob o ponto de vista de quem está diretamente envolvido com o processo de transmissão do saber, tendo em vista que esses também apresentam, na maioria das vezes, as mesmas fraquezas apresentadas pelos estudantes.

Essa observação nos coloca frente a uma das maiores contradições observadas no contexto escolar, a que se refere justamente à semelhança dos conflitos de educadores e de educandos; o ponto contraditório reside no fato de que essas semelhanças ao invés de aproximar acabam por afastá-los como se um não pudesse descobrir o ser humano que há dentro do outro, sob pena de que ambos venham a mostrar suas fragilidades diante da vida.

A propósito dessas contradições Zagury (2006) observa que a escola moderna, ou seja, a escola inserida na modernidade cria alguns mitos para mascarar sua incapacidade de lidar com os conflitos existentes no seu contexto, conflitos estes que ocorrem dentro dela; mas, que necessariamente não nasceram dentro da escola; eles vêm da multiplicidade de relações que se estabelecem em todo o tipo de convivência e acabam por desaguar na escola, e aí há que se buscar um vilão para protagonizar o papel que lhe é imposto e do qual não consegue se desvencilhar, sem cair em desgraça.

É importante ressaltar que apesar de parecer contraditório nessa discussão, o pensamento de Zagury, fortalece a discussão acerca dos dilemas instaurados na escola e ainda, mostra de forma bastante clara que o problema não pode ser visto somente do ponto de vista de um dos seguimentos da ação educativa. Todos os envolvidos devem assumir seu papel de transformar uma realidade que não lhes seja favorável.

Complementando e, com a intenção de ilustrar sua fala, a autora aponta quatro mitos que segundo ela foram criados para mascarar a inoperância da escola:

Mito 1: O afeto e o carinho dos professores são elementos imprescindíveis para que o aluno aprenda. O autor concorda em que afeto e carinho sejam imprescindíveis; entretanto, não determina, por si só, a aprendizagem. Ressalta ainda que, tal afirmação induz à falsa ideia de que professor sério, introspectivo, que não externaliza sentimentos por características pessoais, não pode ser bom professor, o que é, segundo o autor uma inverdade. Outro aspecto mencionado é fazer o aluno acreditar que o professor que não prioriza as relações afetivas com o aluno, embora seja educado, é um mau professor (mesmo que dê aulas maravilhosas). Nesse contexto, a autora adverte, “se o aluno fracassa, ‘a culpa’ é do professor, que não soube fazer um bom relacionamento.

Mito 2: Com um bom professor, os alunos aprendem sem fazer quaisquer esforços, a motivação surge, assim como a concentração. Estudar ou fazer tarefas em casa torna-se praticamente desnecessário. As aulas são maravilhosas que todos podem aprender com facilidade. Nesse ponto a autora concorda em que uma aula bem planejada que utilize

recursos metodológicos e audiovisuais, com exercícios inteligentes e desafiadores, seja extremamente mais motivadora, agiliza a aprendizagem, torna o aprender agradável e de modo geral o processo fica facilitado.

Apesar de tais considerações o autor busca desfazer esse mito com o seguinte argumento:

Considero sério dano fazer o aluno e sua família acreditarem que, quando o professor atua de forma metodologicamente moderna e adequada, todo aluno aprende como que por um passe de mágica. Sempre haverá, também por parte do aluno, necessidade de dedicação e concentração, de momentos de estudo individual para exercitar o que estudou, refletir para sedimentar conceitos e transferir aprendizagens. 'Vender ilusões' desse tipo só conduz o aluno a achar que tudo que se refere à aprendizagem é responsabilidade única e exclusiva da escola e / ou do professor. Ele não precisa fazer nenhum esforço, absolutamente nada, porque as 'boas aulas' fazem tudo por ele. É preciso que os alunos e a família voltem a acreditar e a perceber que há sempre necessidade de reciprocidade. Por melhor que seja a atuação do professor, ela jamais eliminará o fato de que o aluno é parte ativa e integrante do processo e que dele depende uma cota de responsabilidade a ser dividida com a instituição (ZAGURY, 2006, p. 29).

Mito 3: A participação da comunidade é essencial à qualidade de ensino, a autora derruba esse mito sob a justificativa de que a participação da comunidade (família) é importante para trazer informações e inteirar-se das atividades que as escolas realizam, além do acompanhamento do desempenho e atitudes dos filhos em relação aos estudos. Podem cooperar muitíssimo quando fornecem suas impressões e ideias, assim, como críticas e sugestões, porém, no momento em que tal participação se reveste de caráter impositivo, de confronto, manipulação ou luta por poder, jamais poderá ser considerada positiva ou democrática. À comunidade cabe participar, sim, mas para fortalecer os princípios de igualdade de direitos, não para impor condições e jamais obter vantagens para si ou para os filhos.

Segundo Bordieu e Passeron (1989, p. 5), “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atividades face ao capital cultural e à instituição escolar.

Mito 4: Se um percentual expressivo de alunos apresenta maus resultados, significa que o professor falhou, para desmistificar tal afirmativa ressalta que, com bons professores e boa infraestrutura, o percentual de alunos com chances de aprender e ter resultados positivos cresce geometricamente, mesmo os que estão desestimulados.

Prossegue advertindo que a generalização é sempre perigosa, e no caso em questão, ignoram-se a vida escolar progressiva do aluno, trabalhos mal desenvolvidos em séries anteriores, que podem ter deixado lacunas de aprendizado externas, por vezes não sanáveis em um ano letivo apenas; a postura da família em relação à escola bem como a disposição da criança ou do jovem para o fato 'fazer a sua parte', e ainda, a ideia de que 'se o professor ensina, o aluno aprende', tendo em vista que, aprender e ensinar são dois processos inter-relacionados, isto é, um influencia o outro, sujeitos também sujeitos a uma gama de fatores intervenientes (motivação pessoal, capacidade intelectual, percepção afetiva em relação a determinados componentes do currículo, situação emocional da família). Esses fatores incidem sobre ambos, docentes e alunos (ZAGURY, 2006).

Concordo com a autora quando esta postula que a legitimação de tais mitos tem contribuído para muitas discrepâncias quando se tenta justificar as causas do insucesso dos alunos, entretanto, não se pode perder de vista que essas justificativas vêm sempre apoiadas em autoridades que de educação compreendem apenas o caráter teórico, negando a praticidade da mesma. Os docentes por sua vez acabam por assimilar esse discurso e cientes de que tais mitos são legítimos acabam por abraçar esse discurso pondo em xeque suas convicções próprias do certo e errado.

Considerando as muitas as ideologias impregnadas nesses mitos acredita-se que a maioria deles são legitimados dentro das escolas e já foram impregnados no discurso oficial; os educadores e alunos, por sua vez, acabam por assimilá-lo, os primeiros sentindo-se sempre a sensação de que não estão fazendo tudo que é possível e os segundos certos de que nem todo o possível foi feito para que aprendessem, ou passassem de ano, já que é esse o principal objetivo.

A análise desses mitos permite ainda que se possa aferir que se por um lado uma certa dose de afeto é positiva como ferramenta pedagógica; positiva também é um certo empenho por parte do aluno para conquistar seu direito a uma educação realmente de qualidade, que não virá somente por meio da boa vontade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da afetividade, como um componente de relevância para a Pedagogia é um assunto que vem se destacando já há muito tempo e diversos estudos e trabalhos são

realizados e publicados, respectivamente. Neste, em específico, procurou-se ser mais objetivo e transparente quanto ao que, de fato, ela representa na condição existencial humana e como deve ser vista pelos profissionais da educação.

Quando se propõe uma análise sistemática acerca do processo de desenvolvimento afetivo no espaço escolar, vinculando-o aos mecanismos cognitivos de aprendizagem e ensino, percebe-se uma profunda influência do primeiro sobre o desenvolvimento intelectual. Piaget (1988) destaca que há uma unidade que conecta afetividade e cognição, defendendo, com esta sua percepção, a necessidade de averiguar a interferência da primeira sobre as ações cotidianas humanas, mais especificamente, no que se refere aos tratos com a educação formal. Para ele, os conhecimentos são construídos na interação entre emoção e razão, na medida em que defende a existência de uma relação direta entre a ampla aquisição de conhecimentos e sentimentos de afetividade. Tudo isto ocorre porque a relação professor-aluno será determinante no processo de aprendizagem, já que a influência do primeiro se mostra, em muitos casos, determinante sobre o ânimo do segundo. Quanto mais desafios e experiências são postas à disposição dos estudantes, mais estes têm oportunidades de ampliar o seu campo de conhecimento e teorizar a partir das descobertas que vão fazendo. Isto possibilita a criação de um vínculo afetivo muito estreito e que se torna permanente.

Esta é uma relação estreita que não pode ser negligenciada sob pena de se cair na redundância de buscar fórmulas mágicas e respostas muito além do que respalda as ações de relação interpessoal entre o estudante e seu professor. Conhecer estes hiatos que vão sendo preenchidos à medida que os anos escolares vão se avançando sobre a vida das crianças é uma necessidade premente. A certa altura da relação, ocorre um determinado tipo de transferência que caso o professor não saiba gerir, pode acarretar-lhe sérios problemas. A exigência é que tenha pleno domínio sobre os processos afetivos que tanto pode ser fator de facilitação da aprendizagem quanto, na mesma medida pode representar ser um dificultador e um complicador da sua situação. Muitos professores são frios no trato com seus alunos, porque em tempos passados, não souberam a justa medida de distância no trato com estes e alguma coisa deu muito errado e ele, mais uma vez prova que não foi capaz de conhecer o seu mundo intrapsíquico, continuando como um indivíduo que não se encontra resolvido psicologicamente, carente afetivamente e assim, prefere se esconder por detrás de uma máscara de ferro (SOUZA e MÁRIO, 2019).

Na tentativa de solucionar problemas que estão fora de sua alçada, a escola contemporânea cria mitos envolvendo a criatividade e, com o tempo, toma estas mesmas fábulas que ela própria criou, a fim de esconder a sua incompetência, como verdades inquestionáveis e irrefutáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Escala, 2007.

BETELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Francisco Alves, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

LINHARES, C.; LEAL, M. C.; MONTEIRO, A. J. J. (orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

1 PIAGET, J. Psicologia da primeira infância. In: KATZ, David. *Psicologia das idades*. São Paulo: Manole, 1988.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SILVA, S. A.; TASSONI, E. C. M. *A Afetividade em Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOUZA, S. R.; MÁRIO, J. C. M. *Um Estudo Sobre Emoção e Aprendizagem Intelectual*. Vitória: JRPRINT Ltda, 2014.

SOUZA, S. R. *A afetividade e sua implicação nos processos cognitivos infantis*. São Paulo: PerSe, 2018.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Capítulo 3
O CUIDADO AS PESSOAS PORTADORAS DE FERIDAS E
ESTOMAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcelo Lima da Silva
Alexandre Apolo Silva Coelho
Bruno Vinicius Pereira da Silva
Jefferson Azevedo Soares
Mirley de Cássia Ribeiro Leão
Mayara Santos da Silva
Marilza Soares de Castro
Nariman Mohamed Abdel Salam Suleiman
Sara Azevedo de Matos
Tamiris dos Santos Linhares

**O CUIDADO AS PESSOAS PORTADORAS DE FERIDAS E ESTOMAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Marcelo Lima da Silva

*Graduando em enfermagem pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal de
Altamira-UNIPLAN*

Alexandre Apolo Silva Coelho

Graduado em medicina pela Universidade Federal do Pará-UFPA

Bruno Vinicius Pereira da Silva

Graduado em odontologia pela Faculdades Metropolitanas Unidas-FMU

Jefferson Azevedo Soares

Graduado em enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Mirley de Cássia Ribeiro Leão

Graduanda em medicina pela Universidade Federal do Pará-UFPA

Mayara Santos da Silva

Graduada em enfermagem pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR

Marilza Soares de Castro

Graduanda em fisioterapia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR

Nariman Mohamed Abdel Salam Suleiman

Graduanda em medicina pela Universidade Católica de Pélotas-UCPEL

Sara Azevedo de Matos

Graduada em nutrição pela Universidade São Judas Tadeu-USJT

Tamiris dos Santos Linhares

*Graduanda em enfermagem pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal de
Altamira-UNIPLAN*

RESUMO

Introdução: As feridas representam a perda da integridade da pele (ferimento) por causas externas (traumas ou cirurgias), ou por causas internas ou endógenas, relacionadas a doenças facilitadoras ou causadoras da ferida. Elas podem ser classificadas como simples, quando o tempo e as fases de cicatrização acontecem de maneira ordenada e de acordo com um tempo previsto para o tipo e extensão da lesão, ou complexas, quando não respondem ao tratamento adequado de acordo com a etiologia (fator causal) por complicações metabólicas ou fisiológicas. Esse tratamento deve ser necessariamente prestado por um profissional habilitado, prestando um cuidado humanizado ao portador de tal problema. **Objetivo:** Descrever a importância do uso adequado das coberturas no tratamento de feridas por parte das pessoas portadoras de feridas e estomas. **Metodologia:** Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. **Resultado e Discussão:** O tema abordado era sobre feridas e as principais coberturas utilizadas, vistos que os principais aspectos observados em uma ferida, são eles: localização anatômica, tecido necrótico, drenagem, bordas, tamanho, profundidade e tecido de granulação. **Conclusão:** Conclui-se que o uso adequado das coberturas no tratamento de feridas e estomas é de suma importância para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas. Os profissionais que realizam essas orientações precisam não só de conhecimentos técnico-científicos baseados em evidências para realizar um planejamento de cuidados que sejam adequados para a realidade de cada paciente, mas também de uma visão holística, empática e humana junto aos mesmos durante suas abordagens.

Palavras-chaves: Coberturas; Feridas; Tratamento.

SUMMARY

Introduction: Wounds represent the loss of skin integrity (injury) due to external causes (trauma or surgery), or due to internal or endogenous causes, related to diseases that facilitate or cause the wound. They can be classified as simple, when the healing time and phases occur in an orderly manner and according to a predicted time for the type and extent of the injury, or complex, when they do not respond to adequate treatment according to the etiology (factor causal) by metabolic or physiological complications. This treatment must necessarily be provided by a qualified professional, providing humanized care to the person with such a problem. **Purpose:** To describe the importance of the proper use of coverings in the treatment of wounds by people with wounds and stomas. **Methodology:** This is a descriptive study, of the experience report type. **Result and Discussion:** The topic addressed was about wounds and the main coverings used, since the main aspects observed in a wound are: anatomical location, necrotic tissue, drainage, edges, size, depth and granulation tissue. **Conclusion:** It is concluded that the proper use of covers in the treatment of wounds and stomas is of paramount importance for improving the quality of life of these people. The professionals who carry out these guidelines need not only technical-scientific knowledge based on evidence to carry out care planning that is adequate for the reality of each patient, but also a holistic, empathetic and human view with them during their approaches.

Keywords: Coverages; Wounds; Treatment.

INTRODUÇÃO

A estomaterapia é uma especialidade privativa da área da enfermagem destinada ao cuidado com pacientes estomizados. De acordo com Gonçalves (2018) no Brasil o número de enfermeiros se especializando em estomaterapia vem aumentando de maneira surpreendente. O cuidado requer capacitação com intuito de promover qualidade de vida aos pacientes em estomias, lesões de pele e com incontinência anal e/ou urinária, feridas agudas e crônicas, fistulas e inserções de cateteres e drenos (OLIVEIRA *et al*, 2023).

Ostoma, ostomia, estoma ou estomia são palavras com mesmo significado, derivado do grupo “osto” boca e “tomia” abertura. Tem por objetivo desviar temporariamente ou permanentemente um segmento do percurso intestinal através da eliminação de conteúdo fecal em uma bolsa coletora aderida geralmente no abdômen (OLIVEIRA *et al*, 2023).

Ademais, deve-se enfatizar que especialidade é complexa, pois envolve uma atividade multidisciplinar, a utilização de diversas tecnologias e a prestação do cuidado em sua dimensão biopsicossocial, é preciso desenvolver habilidades e competências singulares e especiais para atuar com segurança e excelência, garantindo assim, a qualidade de vida as pessoas assistidas e promoção ao autocuidado (COSTA *et al*, 2020).

O estomaterapeuta é responsável por atender pacientes em aspectos preventivos, terapêuticos e de reabilitação, sempre buscando as melhores alternativas, pois a intenção além de cura é melhorar a qualidade de vida do paciente/cliente. Detém técnicas e habilidades capaz de oferecer diversos tratamentos com tecnologias avançadas além de educação em diabetes e prevenção de feridas ulcerativas devido a diabetes mellitus, tratamento da lesão do pé diabético com foco na prevenção de amputações (CHOTTI, 2021).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência, onde aborda-se sobre os cuidados aos pacientes estomizados.

A base de dados utilizada para a extração dos artigos científicos que irão compor o presente trabalho foi a plataforma Google Acadêmico, cujo os critérios de inclusão foram: artigos que abordem a temática em questão, artigos publicados entre os anos de 2020 á

2022. Já os critérios de exclusão foram: artigos duplicados, que não abordem a temática em questão, resenhas, publicações em anais de congresso.

As palavras chaves utilizadas foram extraídas da base de descritores da saúde (DECS): Coberturas, Feridas e Tratamento, cuja finalidade do trabalho têm-se em repassar de forma clara e concisa informações relevantes á população em geral.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O mercado de trabalho atual é demarcado por inúmeras exigências, como profissionais com alto padrão de qualificação, com autonomia para tomada de decisões, que sejam capazes de incorporar rapidamente as tecnologias, e responsabilizar-se por dar respostas aos problemas dos mais diferentes processos de produção. Desta forma, os profissionais, precisam estar preparados e aptos para se adequarem ás novas tendências impostas pelo mundo do trabalho (COSTA et al, 2022).

Neste contexto, destaca-se que se tem observado uma mudança no perfil epidemiológico brasileiro, com aumento significativo de pessoas que demandam cuidados específicos de estomaterapia, pelo aumento de indivíduos ou com elevados riscos de adoecimento, por doenças externas, destacando a violência urbana e de trânsito e cuidados em estomaterapia sejam cada vez mais importantes. Observa-se, assim um quantitativo significativo de indivíduos com feridas crônicas e agudas, originadas pelo diabetes mellitus, hipertensão arterial sistêmica, hanseníase, doença vascular, câncer, dentre outras (COSTA et al, 2022).

CONCLUSÃO

Conclui-se que o uso adequado das coberturas no tratamento de feridas e estomas é de suma importância para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas. Os profissionais que realizam essas orientações precisam não só de conhecimentos técnico-científicos baseados em evidências para realizar um planejamento de cuidados que sejam adequados para a realidade de cada paciente, mas também de uma visão holística, empática e humana junto aos mesmos durante suas abordagens.

REFERÊNCIAS

COSTA; C.C.P et al. Os sentidos de ser enfermeiro estomaterapeuta: complexidades que envolvem a especialidade. **Revista Estima**. v.18.2020.

CHOTTI; A. O papel do estomaterapeuta: métodos terapêuticos. **Revista HUBJOB**. 2021.

COSTA; C.C.P et al. Abordagem do conteúdo de estomaterapia nos cursos de graduação em enfermagem: reflexões a partir de um projeto de extensão. **Revista Global Academic Nursing Journal**. v.3, 2022. DOI: 10.5935/2675-5602.20200321.

OLIVEIRA; T.B.A et al. Atuação do enfermeiro estomaterapeuta no cuidado a pacientes estomizados. **Anais do II congresso luso-brasileiro de atenção integral á saúde (Online)**. 2022.DOI: 10.47094/IICOLUBRAIS2022/79.

Capítulo 4
ECONOMIA DO CUIDADO E DIREITOS HUMANOS: O DECRETO
ARGENTINO 475/2021
Gabriela de Lima Ribeiro



ECONOMIA DO CUIDADO E DIREITOS HUMANOS: O DECRETO ARGENTINO 475/2021

Gabriela de Lima Ribeiro

*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos da
Universidade Católica de Pelotas - gabriela.ribeiro@sou.ucpel.edu.br.*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar em que medida o Decreto Argentino 475/2021, que reconhece o cuidado materno como tempo de contribuição para aposentadoria, favorece a inserção da Economia do Cuidado como prática de promoção e defesa dos Direitos Humanos no escopo da Economia Feminista. Esta pesquisa, de caráter teórico-empírico utiliza-se do marco conceitual anteriormente referido, abordado qualitativamente, a fim de classificar o caso argentino de acordo com sua relevância para a inserção da pauta relacionada a gênero na agenda global de Direitos Humanos. Fontes primárias e secundárias foram consultadas com propósito analítico-descritivo e levam a considerar que o referido Decreto configura contribuição alinhada à Economia Feminista de Conciliação, no que tange à inclusão da perspectiva feminista em políticas públicas a fim de mitigar as disparidades de gênero no âmbito econômico. Apesar de não apresentar a priori rupturas efetivas com a lógica de mercado e preceitos androcêntricos da economia tradicional, foi influenciada pelo contexto de reivindicações e práxis política do movimento internacional feminista e a luta argentina pelo direito das mulheres.

Palavras-chave: Economia do cuidado; Economia feminista; Direitos Humanos; Igualdade de gênero; Argentina.

ABSTRACT

This study aims to investigate to what extent the Argentine Decree 475/2021, which recognizes maternal care as a contribution time for retirement, favors the insertion of Care Economics as a practice of human rights promotion and defense inside the scope of Feminist Economics. This theoretical-empirical research uses the conceptual framework of Feminist Economics, approached qualitatively to classify the Argentine case according to its relevance for the entering of the gender topic in the global human rights agenda. Primary and secondary sources were consulted for analytical-descriptive purposes and lead us to consider that the aforementioned Decree constitutes a contribution in line with the Feminist Conciliation Economy. Contributes concerning the inclusion of a feminist perspective in public policies to mitigate economic gender disparities. Despite not presenting a priori effective breaks with the market logic and androcentric precepts of traditional economics, it was influenced by the context of political praxis and demands of the international feminist movement and the Argentine struggle for women's rights.

Keywords: Care economics; Feminist economics; Human rights; Gender equality; Argentina.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 17 de julho de 2021, a Argentina publicou o Decreto 475/2021, que reconhece o cuidado materno como tempo de serviço computável para a aposentadoria (ARGENTINA, 2021). Pelas novas regras, as mulheres poderão acrescentar até três anos de tempo de serviço, por filho nascido com vida, para atingir tempo de contribuição previdenciário. Reconhecendo a contribuição dos movimentos feministas no país como um significativo pano de fundo, o presente trabalho tem como objetivo investigar em que medida o caso argentino favorece a inserção da Economia do Cuidado como prática de Direitos Humanos no âmbito do crescente debate sobre Economia Feminista.

A Economia Feminista busca ampliar o objeto de estudo da economia, argumentando que não é apenas o trabalho produtivo (aquele visível no mercado, das trocas remuneradas, da esfera pública), que deve ser investigado pela economia. Defende a existência do trabalho reprodutivo (do cuidado, da esfera doméstica), questionando sua invisibilidade. Questiona por que, mesmo sendo útil ao capitalismo, esses aspectos não são visíveis, contabilizados (NELSON, 1995; FERNANDES, 2018; TEIXEIRA, 2018). Argumenta-se que isso se dá porque a economia tradicional foi um conhecimento criado por homens para explicar as experiências do mundo sob a ótica androcêntrica, tipicamente masculina (PÉREZ OROZCO, 2005).

O que socialmente se denomina de masculino e de feminino, ou aquilo dito de responsabilidade da mulher ou do homem, está estritamente relacionado a uma construção cultural e social que se reflete em todas as esferas da vida humana, inclusive a laboral; o termo cunhado para o constructo quando aplicado nesse ambiente é o de divisão sexual do trabalho:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.). Essa forma de visão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher) (KERGOAT, 2009, p. 67).

Portanto, a divisão sexual do trabalho determinou às mulheres os cuidados de membros da família (crianças, idosos e incapacitados), afazeres domésticos (GOIS, 2017).

Porém, é comum que mulheres dedicadas ao trabalho doméstico e à criação dos filhos, não tenham participação na distribuição dos recursos econômicos. Silvia Federici ao criticar tal sistema excludente, oferece contribuições que provocam a reflexão: “Há uma grande diferença entre fazer cadeiras, sapatos ou carros, e o trabalho de fazer crianças, de criar crianças [...] Nós somos as fábricas de trabalhadores. Da comida às roupas e o trabalho emocional. [...] O que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago.” (PASSOS, 2019, n.p.).

No âmbito da Economia Feminista, o conceito de Economia do Cuidado joga luz nessa pauta. A pesquisadora Esquivel (2011), em relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, caracterizou a Economia do Cuidado como um conceito derivado do debate sobre o trabalho doméstico iniciado nos anos 70, evidenciando o trabalho feminino ligado à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos do ambiente doméstico, em destaque as crianças e idosos, tarefa essa realizada além da esfera mercantil e invisível para as estatísticas convencionais da economia e fins de remuneração. Marçal (2017) utiliza-se da descrição feminista de Beauvoir (2008), da mulher como “segundo sexo” para exemplificar a lógica econômica da Economia do Cuidado:

Assim como existe um ‘segundo sexo’ existe uma ‘segunda economia’. O trabalho tradicionalmente executado por homens é o que conta. Ele define a visão de mundo econômica. O trabalho da mulher é ‘o outro’. É tudo o que ele não faz, mas que depende para poder fazer o que faz. (MARÇAL, 2017, p. 26).

As condições desiguais enfrentadas pelas mulheres na sociedade, que caracterizam grandes violações de Direitos Humanos, são históricas e o atual contexto pandêmico reforçou tais evidências. A pandemia de Covid-19 gerou uma crise sanitária, já prolongada por 2 anos, que foi responsável pelo fechamento de instituições como escolas, entre outras instituições de cuidados, que obrigou as mulheres a assumirem cargas ainda maiores de trabalhos domésticos. Devido ao isolamento e contato reduzido imputado às responsáveis pelo cuidado e à priorização de relações que se atém aos limites físicos do lar, o ônus do cuidado e trabalho doméstico é percebido de forma intrínseca às condições em que as mulheres estão inseridas, como descrito no relatório “Desatando a crise” (TRICONTINENTAL, 2021).

Ao final do ano de 2020, o Panorama Social da América Latina, produzido anualmente pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe, registrou 209

milhões de pessoas no nível de pobreza (CEPAL, 2021), significando um aumento de 22 milhões de indivíduos em situação de vulnerabilidade econômica e níveis que não foram observados nos últimos 12 e 20 anos, respectivamente. Além de apresentarem a ascensão de uma crise econômica causada pela pandemia de Covid-19 na região, demonstram como esse fator foi responsável por maiores índices de desigualdade e menores taxas de ocupação no mercado de trabalho, especialmente por indivíduos do gênero feminino, cujo percentual de participação laboral era de 46% em 2020, enquanto o do gênero masculino totalizava 69% (CEPAL, 2021).

Este trabalho de caráter teórico-empírico, utiliza-se do marco conceitual da Economia Feminista para, por meio da abordagem qualitativa, classificar o caso argentino de acordo com seu grau de ruptura com o androcentrismo e analisar suas contribuições para a pauta de gênero no contexto global da agenda de Direitos Humanos. Fontes primárias (Decreto 475/2021) e secundárias (bibliografia e relatórios) foram consultadas com finalidade analíticodescritiva.

Divide-se o texto em quatro partes: a primeira define os preceitos da Economia do Cuidado; a segunda apresenta o Decreto Argentino; a terceira contextualiza os movimentos feministas argentinos como um de seus principais catalisadores; para que, por fim, sejam apresentadas as categorias do debate da Economia Feminista e de Gênero que permitam análise sobre o alinhamento do atual Decreto a agenda de gênero em Direitos Humanos.

Economia do Cuidado

A Economia do Cuidado é uma proposta criada no contexto da economia feminista, que defende visibilidade e reconhecimento das atividades desempenhadas de forma não remunerada e primordialmente por mulheres, que não adquirirem status de categoria econômica (CARRASCO et al, 2011 apud ESQUIVEL, 2011). Os estudos reunidos sob o escopo da economia dos cuidados partem do pressuposto de que o cuidado desempenhado de maneira não remunerada não apenas integra o sistema econômico como também constitui uma pré-condição para a sua existência. A partir dessa compreensão, procuram medir e valorar o trabalho de cuidado; averiguar as condições de trabalho e de remuneração das ocupações referidas aos cuidados e à reprodução social; apontar para a natureza das relações entre os sujeitos envolvidos em seu desempenho; e

examinar o posicionamento daquelas que o executam no mercado de trabalho (ESQUIVEL, 2011, p. 16). De uma forma geral, o conceito ainda suscita dúvidas, pois entendem que está relacionado à profissão de cuidadores, quando na verdade:

Economia do Cuidado (do original, em inglês, care economy) é um termo que designa o trabalho, majoritariamente realizado por mulheres, de dedicação à sobrevivência, ao bem-estar e/ou à educação de pessoas, assim como à manutenção do meio em que estão inseridas. Em âmbito doméstico, esse trabalho é invisibilizado e não remunerado. No meio profissional — terceirizado —, é mal pago (MENA, 2020, n.p).

Os estudos de Economia do Cuidado também jogam luz para a desigualdade sofrida pelas mulheres no ambiente de trabalho, tanto na questão salarial, com o reconhecimento dessa disparidade não sendo suficiente para mitigar a discriminação (SOARES, 2010 apud TEIXEIRA, 2018), já que fatores como a ausência das mulheres em período de licença maternidade também constituem, um dos argumentos conservadores para a exclusão e desvalorização laboral feminina (TEIXEIRA, 2018).

As teóricas da Economia do Cuidado, portanto, alertam para a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e ações que impeçam que as responsabilidades familiares tipicamente atribuídas às mulheres sirvam como um empecilho à formação ou ao emprego, reduzindo a carga horária de cuidado familiar através da socialização e garantindo o direito de crianças e adolescentes a receberem cuidados não apenas no contexto de sua comunidade e família como também em âmbitos institucionais por meio de políticas integrais, como proposto pela Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado (2020, p. 22).

A partir desse conceito, observa-se que o Decreto Argentino propõe esse entendimento econômico, uma vez que cria um mecanismo que considera os cuidados maternos como trabalho, convertendo parte do tempo de exclusão do mercado formal, em tempo contábil para aposentadoria. A iniciativa reconhece um trabalho considerado invisível na economia neoclássica.

O DECRETO ARGENTINO

O relatório *Tempo de Cuidar*, publicado pela Oxfam (2020), estima que pelo menos 12,5 bilhões de horas diárias são dedicadas ao trabalho doméstico no mundo por mulheres com mais de 15 anos, um trabalho que agrega estimados US\$10,8 trilhões à

economia e ainda assim, é realizado de maneira gratuita e majoritariamente por mulheres pertencentes a camadas sociais mais desfavorecidas.

É reconhecendo esses indicadores que o Decreto 475/2021 aprovado em julho de 2021, que altera a Lei 24.241 de Aposentadoria e Pensões merece ser estudado (ARGENTINA, 2021). Tal instrumento foi criado no sentido de combater a aposentadoria tardia, efeito da desigualdade no mercado de trabalho, a qual uma das razões atribuídas é a carga excessiva de trabalho concentrada de maneira desproporcional sobre indivíduos do gênero feminino.

O chamado *Programa Integral de Reconhecimento de Tempo de Serviço por Tarefas Assistenciais* é direcionado a mulheres em idade de aposentadoria – 60 anos ou mais –, e que não atingiram o mínimo de 30 anos de contribuição necessários. Destaca-se que, até então, apenas uma entre cada dez mulheres argentinas nessa faixa etária conseguiam o tempo suficiente para se aposentar (ARGENTINAS, 2021) e, com o decreto, estima-se contemplar 155 mil mulheres (IBDFAM, 2021).

A modificação, que passou a ser chamada de Aposentadoria por Cuidado, permite somar ao tempo de contribuição um ano por cada filho e contempla casos especiais. De forma geral, os casos especiais são relacionados à: adoção de crianças ou adolescentes menores de idade, para a qual são adicionados dois anos por filho; dois anos somados em casos de filhos portadores de deficiências; e três anos para mulheres que tenham sido beneficiadas pelo Abono Universal por Filho para Proteção - programa do governo direcionado à famílias de baixa renda. A modificação também abrange profissionais com carteira assinada que obtiveram licença-maternidade, com o tempo de afastamento passando a contar como tempo de serviço (ARGENTINA, 2021) (Quadro 1).

QUADRO 1 - TEMPO PERMITIDO À SOMA PARA A APOSENTADORIA POR CUIDADO

Regra	Tempo Somado
Regra Geral	01 ano por cada filho
Casos Especiais - adoção de crianças ou adolescentes menores	02 anos por filho
Casos Especiais - filhos portadores de deficiências	02 anos por filho
Casos Especiais - beneficiárias do Programa Abono Universal por Filho para Proteção	03 anos

Fonte: Elaborado pela pós-graduanda, com base no texto do Decreto 475/2021.

O reconhecimento do cuidado materno é uma luta histórica dos movimentos feministas, uma vez que os cuidados que as mães precisam direcionar aos filhos, frequentemente, as impossibilitam de estar presentes em outros espaços. No caso argentino:

Cerca de 44% das mulheres em idade de aposentadoria não tinham acesso ao benefício, seja por demissão após a licença maternidade ou a reinserção no mercado de trabalho. Assim, 300 mil mulheres, entre 59 e 64 anos, ficavam fora da aposentadoria por não terem os 30 anos de serviço exigidos como contribuição, condição que o programa promete reparar. (CARTA CAPITAL, 2021, n.p.).

O benefício, colocado em vigor durante a crise sanitária de Covid-19, é a primeira iniciativa na Argentina que reconhece a relevância dos cuidados para a economia. A pandemia, apesar de não ter sido fator decisivo na promulgação do decreto argentino, atuou como um catalisador importante da política pública, no contexto em que um quarto das mulheres abaixo dos trinta anos se encontrava em situação de desemprego versus 17% dos homens, e a lacuna de gênero quadruplicou nos índices de desempregos após o avanço da pandemia, de acordo com relatório produzido pela Mesa Federal de Políticas Econômicas com Perspectiva de Gênero (2021).

A formulação da alteração na lei teve origem na Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado (2021) da Argentina; esta Mesa é composta por 15 órgãos do Poder Executivo Nacional (entre os quais, Ministérios, Agências e o Conselho Nacional de Coordenação de Políticas Sociais) que tem o objetivo de debater e planejar políticas que contribuam para uma organização social mais justa, maior igualdade de gênero e que reconheçam o cuidado como uma necessidade, trabalho e direito.

O Decreto possui seus precedentes sul-americanos no Chile (2008) e Uruguai (2015), respectivamente na bonificação por filho para as mulheres e no Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Também promoveu o retorno do debate no cenário político brasileiro, com proposta formulada pela Deputada Federal Talíria Petrone (PSOL-RJ) na Câmara dos Deputados, em agosto de 2021, a respeito da concessão de um salário mínimo para mulheres com mais de 60 anos e com filhos que não atingiram os 15 anos de contribuição necessários para aposentadoria (MENA, 2021).

Vale ressaltar que tal política representa o compromisso da referida Mesa Interministerial, para a promoção de políticas públicas de cuidado. Um documento da própria Mesa informa:

La sociedad contemporánea nos convoca a un nuevo pacto que ponga en escena la centralidad de los cuidados como una dimensión clave del bienestar social. La demanda por una organización más justa en torno de las tareas de cuidado en clave igualitaria fue consolidada a partir de las luchas que ha venido dando el campo feminista, y representa la maduración de un debate público que ha logrado instalar la problemática en la agenda institucional y política. La creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad al interior de la actual gestión de gobierno nacional constituye una señal que da cuenta de la escucha de esta demanda en busca de la igualdad y la equidad de géneros. [...] El contexto actual de la emergencia sanitaria por el COVID-19 suma mayores desafíos y responsabilidades como Estado Nacional. Esta coyuntura pone en evidencia lo esencial de los cuidados en nuestras vidas y la importancia de que haya políticas públicas en la materia. Es claro que, si la organización de los cuidados constituye un vector de reproducción de desigualdad para las mujeres en particular, pero también para las personas lgbti+, la pandemia profundiza esta situación, en especial para los sectores populares. (ARGENTINA, 2020, p. 2 - 3, grifo nosso).

Ao reconhecer cuidado materno como trabalho para aposentadoria, contribui para lançar luz aos debates teóricos propostos no contexto da Economia Feminista, crítica ao viés androcêntrico da maior parte dos indicadores atuais. O tópico seguinte contextualiza o movimento argentino feminista e suas contemporâneas contribuições para outras formas de organização da sociedade.

DIREITO DAS MULHERES NA ARGENTINA – MARCOS HISTÓRICOS

A compreensão das dinâmicas de organização e ação política feminista na Argentina é essencial para contextualizar o cenário de lutas e reivindicações em prol dos direitos das mulheres, que contribuiriam com as bases para que o Decreto de Aposentadoria por Cuidado fosse promulgado. O feminismo argentino é caracterizado por Barrancos (2014) como composto por pequenos grupos e possuidor de uma estrutura fragmentada que se derrama em múltiplas formas, em expressões mais populares. Para Aguiar e Rojas (2020), o movimento argentino de mulheres tem oferecido contribuições significativas na luta pelos direitos humanos e sociais, crítica ao patriarcado e sua relação com o capitalismo, propondo elementos para a construção de outra forma de organização da sociedade.

A reivindicação dos direitos das mulheres na Argentina data dos anos 1900, com o início da influência e opinião pública dos indivíduos do gênero feminino sobre a política, embora seu direito à cidadania estivesse distante de ser conquistado. As feministas da

época se concentravam sobre diferentes vertentes, mas possuíam em comum quatro exigências fundamentais: a remoção da inferioridade civil, a obtenção de educação, assistência às mães carentes e reivindicação de cidadania por meio do sufrágio, sendo a última premissa amplamente discutida no Primer Congreso Femenino, em 1910, e parcialmente conquistada em 1932, quando houve aprovação do voto feminino pelo Congresso, mas não houve a discussão da pauta no Senado. Essa demanda só foi totalmente contemplada em 1947, quando Eva Perón, que não se declarava uma feminista, mobilizou as mulheres – especialmente através dos sindicatos - contra o tratamento no Congresso, conquistando a sanção do sufrágio (BARRANCOS, 2014).

De 1976 até 1983 a Argentina viveu uma rígida ditadura, deu origem ao movimento das Mães da Praça de Maio, mulheres que exigiam a aparição com vida de seus familiares, vítimas da repressão militar. Aguiar e Rojas (2020) afirmam que o mesmo pode ser definido como um movimento de direitos humanos, central na luta contra a referida ditadura militar e pela exigência da punição dos militares e civis responsáveis por crimes. Os autores também destacam o movimento paralelo, denominado Avós da Praça de Maio, cujo objetivo é encontrar os filhos de detidos-desaparecidos políticos. Barrancos (2014) argumenta que a reabertura do parlamento estabeleceu uma instância institucional em que as reivindicações feministas foram canalizadas, muitas delas ressignificadas pelas condições da ditadura. Nesse contexto, a Argentina se tornou o primeiro país a sancionar cotas de participação feminina no âmbito eleitoral e serviu de exemplo para a inserção de normas similares nas legislações de mais doze países da América Latina. O aumento da presença feminina no âmbito legislativo permitiu que um maior número de leis diretamente ou relativamente ligadas ao seu bem-estar fossem sancionadas.

O Encontro Nacional de Mulheres é realizado na Argentina todos os anos desde 1986. Trata-se de um fórum onde mulheres de camadas sociais e organizações variadas se reúnem para discutir ações políticas a serem implementadas em suas respectivas esferas. Desse movimento, nos encontros de 2003 e 2004, surge a proposta sobre a campanha unificada pela legalização do aborto, a Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto Legal, Seguro e Livre. Desde 2007, seis projetos legislativos foram apresentados à Câmara dos Deputados da Argentina, chegando a ser aprovado em 2018, mas derrubado posteriormente no Senado (TOGNOLA, 2021).

Como sugerem Aguiar e Rojas (2020), uma nova dimensão do movimento de mulheres, mais atual, vem cristalizando expressão política. Com o destacado lema Ni Una a Menos, o movimento criado em 2015, luta a favor da vida de todas as que se reconhecem mulheres. Deu visibilidade à violência machista convocando marchas em nome de vítimas de feminicídio na Argentina, como Chiara Páez, Melina Romero, Daiana García e Micaela Ortega (EL PAÍS, 2016); marca um novo momento de definição de agendas de lutas públicas sendo postas em ação na rua, levando mais de 150 mil argentinos à marcha (CLARÍN, 2015) e mobilizando pessoas ao redor do mundo nas redes sociais por meio de hashtags, representando ponto de virada essencial para a aprovação da Lei sobre a Interrupção Voluntária de Gravidez se concretizar (AGUIAR; ROJAS, 2020; ARGENTINA, 2021b).

Foi em outubro de 2016 que se realizou a primeira greve nacional de mulheres, organizada em paralelo com vários países da América Latina e de várias partes do mundo (AGUIAR; ROJAS, 2020). O Paro Internacional de Mujeres (PIM) – vinculado à organização Ni Una Menos e com apoio de mais de 50 organizações, partidos e sindicatos (PÚBLICO, 2016, 2017) ocorreu com a suspensão das atividades por 70 mil argentinas em razão do feminicídio brutal de Lucía Pérez, de 16 anos, na capital argentina, e posterior marcha do Obelisco até a Praça de Maio em Buenos Aires; e da adesão de organizações de países na América do Sul, Europa e Oceania. O PIM utilizou a hashtag #NosotrasParamos para a convocação não apenas de argentinas, mas de mulheres de mais de 30 países a fim de propor a paralisação total ou parcial de suas atividades laborais, de consumo ou domésticas para chamar atenção para a luta contra a violência machista, a desigualdade salarial e o direito ao aborto (PÚBLICO, 2017). A convocação de greve acontece desde então todo 8 de março mundialmente (GAGO, 2020).

Na Argentina, meio milhão de mulheres foram mobilizadas em cada uma das marchas que aderiram às greves de outubro de 2016 e março de 2017; oitocentas mil em março de 2018 e um número similar em março de 2019, depois de mobilizações ainda mais massivas em 2018 reivindicando a descriminalização do aborto (GAGO, 2020). Segundo Gago (2021, n.p.) “A greve produz um salto: transformou a mobilização contra os feminicídios em um movimento radical, massivo e capaz de enlaçar e politizar de forma inovadora o rechaço às violências. A greve, no entanto, pôs em cena um acumulado histórico de lutas anteriores.”.

De acordo com Gago (2020, n.p.), “a greve transforma-se em um dispositivo específico para politizar as violências contra as mulheres e os corpos feminizados porque as vincula às violências da acumulação capitalista contemporânea”; e, justamente pela insubordinação às regras do jogo capitalista e pelo protagonismo atribuído nesse ambiente de greve às mulheres – que são o motor da economia tanto na esfera doméstica quanto na mercantil –, que a mobilização das lutas sociais se faz relevante, sendo a greve “um modo de bloquear a continuidade da produção do capital” (GAGO, 2020, n.p.) e, ao mesmo tempo, um propulsor de políticas públicas voltadas à mitigação da violência denunciada pelas mulheres nesse âmbito de luta. É nesse contexto que o decreto argentino é sancionado.

Se, por um lado, tais mobilizações promoveram o fortalecimento das atividades feministas tradicionais, por meio das assembleias de organizações, ativistas feministas, sindicais, sociais (AGUIAR; ROJAS, 2020), por outro, as redes sociais também se transformaram em locais privilegiados para trocas discursivas e organização da mobilização social (ACOSTA, 2020).

Nesse contexto, destaca-se que os movimentos feministas argentinos têm contribuído de forma significativa na busca por maior igualdade e por um modelo diferente de organização da sociedade, inclusive, por meio de propostas que ecoaram na Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado e que na esfera acadêmica, também têm encontrado amparo nas discussões da Economia Feminista.

CORRENTES DE ECONOMIA DE GÊNERO E FEMINISTA

Pérez Orozco (2005) parte da premissa de que a economia foi um campo de conhecimento criado por homens para explicar as experiências masculinas. Este argumento foi construído sobre as bases já pavimentadas pelas críticas de Nelson (1995), inspirada pelos movimentos sociais feministas. O contexto da inserção da teoria feminista nas ciências econômicas, ao modelo econômico da economia tradicional, o homo economicus – baseado no naufrago Robinson Crusóé, personagem de romance datado dos anos 1700, que, isolado em uma ilha, toma decisões sem interagir com demais elementos da sociedade; à priorização dos métodos “hard” – relacionados a cálculos exatos –, em detrimento dos métodos “soft” – caracterizados pelo uso de dados históricos, sociais e empíricos; aos tópicos considerados 012 econômicos, e consequentemente os que são

negligenciados pelos aportes clássicos, como o trabalho mercantil e o trabalho doméstico, respectivamente e; à pedagogia econômica tradicional, responsável pelo reforço desses vieses androcêntricos.

Portanto, o viés androcêntrico está presente na economia tradicional à medida que a perspectiva de gênero não é contemplada, excluindo, por consequência, vários aspectos relacionados às experiências consideradas “femininas” para o entendimento da desigualdade econômica – como o do trabalho doméstico. Nesse contexto, as teóricas econômicas feministas (CARRASCO et al., 2011; RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, 2015; TEIXEIRA, 2018); questionam tais premissas, inclusive, defendendo que a Economia do Cuidado é um dos relevantes motores econômicos como um todo. Defendem, nesse sentido, a necessidade da formulação de políticas públicas no sentido de mitigar as disparidades, como no caso do Decreto Argentino.

Nesse contexto, os debates sobre a Economia Feminista avançaram em velocidades e profundidades distintas, de acordo com o grau de ruptura proposto com o viés androcêntrico. Enquanto há uma corrente que defende a visibilidade das mulheres nos indicadores e arranjos atuais, há outras correntes que defendem mudanças mais significativas. Na sequência, serão apresentados aspectos essenciais de cada corrente identificadas por Pérez Orozco (2005): Economia de Gênero, Economia Feminista de Conciliação e Economia Feminista de Ruptura e, por fim, contextualização da Economia do Cuidado no que tange a Economia Feminista e o Decreto 475/2021 (ARGENTINA, 2021).

Economia de Gênero – ou Teoria Neoclássica Feminista

O termo “gênero” é costumeiramente definido na literatura como “o significado social atribuído às diferenças biológicas entre os sexos” (FERBER; NELSON, 1993, p. 9 *apud* FERNANDEZ, 2018). A economia de gênero, portanto, analisa os modelos econômicos de acordo com a incorporação – ou não –, do gênero como categoria analítica a partir de duas correntes principais (PÉREZ OROZCO, 2005): os estudos de equidade, que analisam as causas da sub-representação e apagamento feminino no campo das ciências, e o empirismo feminista – que destaca a importância do resgate das experiências femininas para explicar as desigualdades econômicas.

A Economia de Gênero está intrinsecamente ligada aos moldes tradicionais da teoria econômica neoclássica, se diferenciando, porém, por imputar aos mesmos paradigmas o recorte de gênero, estratégia denominada por Hewitson (1999 apud PÉREZ OROZCO, 2005)

como “adicione mulheres e modifique”. Todavia, como argumenta Robeyns (2000) o aporte da corrente pode se reduzir ao ato de “contar mulheres” ou separar as figuras de acordo com a orientação sexual, porém mantendo os modelos, métodos e tópicos, fazendo com que o marco metodológico utilizado consista, de acordo com a autora, em “jogar o jogo pela regra dos garotos”.

O Decreto argentino, ao ir além da mera identificação que as mulheres são prejudicadas em seus processos de aposentadoria, pressupõe que a identificação sugerida pela economia de gênero já foi realizada em etapas prévias, que permitiram a identificação, reconhecimento e ação para modificar tal realidade. Isso porque, ao adotar a metodologia neoclássica, o trabalho doméstico precisaria ser visto como "não econômico", e, portanto, não poderia ser equiparado ao trabalho remunerado, pertencente à esfera mercantil.

Economia de Gênero – ou Teoria Neoclássica Feminista

De acordo com Pérez Orozco (2005), a Economia Feminista de Conciliação pretende redefinir os conceitos fundantes de economia e trabalho, recuperando o conjunto de atividades femininas invisibilizadas (condensadas no trabalho doméstico) e conjugar essa recuperação com os conceitos e marcos prévios. A autora divide a recuperação em quatro fases: a redefinição do conceito de trabalho e a inclusão do trabalho doméstico como atividade econômica com foco na medição do tempo de trabalho e no modo como seria possível compensar a disparidade (WARING, 1988 *apud* PÉREZ OROZCO, 2005); a visibilização das relações de gênero desiguais e do trabalho doméstico e de mercado sendo designado de maneira díspar, atribuído pelo modelo neoclássico ao conceito de família nuclear tradicional onde o homem é o garantidor de recursos e a mulher, a dona de casa –, e contraposto pelas economistas feministas de conciliação com o conceito de divisão sexual do trabalho. A terceira fase consiste na análise das causas da divisão desigual de renda, a qual nas teorias neoclássicas é atribuída aos papéis de gênero incidindo sobre a posição econômica dos homens e mulheres nos ambientes mercantil e

doméstico. Já as economistas de tendência marxista designam a desigualdade como consequência da ação do capitalismo e patriarcado.

Por último, a categoria busca explicar a atividade econômica das mulheres em sua realidade, integrando as esferas econômicas de produção, tipicamente estudada nas correntes androcêntricas, com a da reprodução, recuperada pelas teóricas feministas, demonstrando portanto a presença dupla das mulheres nesses âmbitos e a importância dessa compreensão para a formulação de processos de bem-estar social (PÉREZ OROZCO, 2005).

É possível encontrar alinhamento do Decreto argentino a essa corrente, no sentido que os dispositivos propostos consideram uma certa transformação nas perspectivas econômicas tradicionais, buscando garantir às mulheres, a visibilidade daqueles trabalhos antes designados ao âmbito doméstico e cuidados familiares, com atividades do trabalho no mercado. Ou seja, ao considerar a maternidade como atividade computável para o tempo de trabalho, inspira uma redefinição do próprio conceito de trabalho, abarcando também a definição de cuidado utilizada por Rodríguez Enríquez e Marzonetto (2016, p. 105) como “atividades indispensáveis para satisfazer as necessidades básicas de reprodução das pessoas, concedendo elementos físicos e simbólicos que lhes permitam viver em sociedade”; e a Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado (2020, p. 22) ao propor “reconhecer cuidado como necessidade, trabalho e direito” e “remunerar adequadamente as pessoas que se engajam em cuidado em diferentes ambientes sociais” reafirma o conceito laboral intrínseco a Economia do Cuidado.

Economia Feminista de Ruptura

A Economia Feminista de Ruptura surge da crítica embasada por Himmelweit (1995 *apud* PÉREZ OROZCO, 2005) de que apesar da adição das atividades econômicas tipicamente femininas às teorias de conciliação, o centro de análise dos estudos segue sendo o mercantil, o masculino e o ocidental (WOOD, 1997 *apud* PÉREZ OROZCO, 2005). De acordo com Pérez Orozco (2005), o objeto de análise não deve ser a produção ou o mercado, mas sim, em qual medida esses elementos colaboram ou colocam entraves à manutenção da vida.

Nesse sentido, as economistas feministas de ruptura passam a centrar a análise nos processos de sustentabilidade da vida humana:

Esse enfoque renuncia à busca de um sujeito unitário com uma experiência e interesses comuns que definem a mulher no mundo, reconhece a diferença e as relações de poder que se estabelecem entre as próprias mulheres. Para Carrasco, as necessidades humanas não se resumem aos bens e serviços, mas também aos afetos e às relações (2001:14). Isso significa que os valores tradicionalmente associados às mulheres como o cuidado, e que sempre estiveram na periferia das análises econômicas, devem ser revalorizados e reconhecidos. Desse ponto de vista, a noção de trabalho utilizada para delimitar o trabalho realizado no mercado necessita ser ampliada para incorporar todas as atividades que entram na formação de parte do processo de sustentabilidade da vida humana. (TEIXEIRA, 2018, p. 159).

Apesar da modificação na lei Argentina visar um reparo nas brechas que geraram a exclusão das mulheres do mercado de trabalho – atribuídas às atividades de cuidado desempenhadas em casa e até então não levadas em consideração para a aposentadoria –, o Decreto não estabelece termos que sejam de fato transformadores da lógica mercantil e androcêntrica que domina o sistema econômico (PÉREZ OROZCO, 2005), não podendo portanto, ser classificado integralmente como parte da categoria de Economia Feminista de Ruptura.

Porém, quando o Decreto é observado como inserido na agenda de gênero das organizações políticas e sociais argentinas e globais, nesse contexto condensadas nas marchas feministas Ni Una Menos e Paro Internacional de Mujeres, é possível afirmar que ele é parte de uma prática global de promoção e defesa dos Direitos Humanos, que reivindica (além do fim da violência de gênero, equidade menstrual, aborto legal, remuneração para tarefas domésticas, educação sexual contra homofobia e transfobia e paridade da remuneração laboral), o fim da lógica de exploração do patriarcado heterossexual – portanto, pode ser visto como uma conquista do movimento feminista na Argentina, que encontra algum amparo na proposta da Economia Feminista de Ruptura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de investigar o caso do Decreto Argentino 475/2021, que reconhece o cuidado materno como tempo de contribuição para a aposentadoria, no âmbito do crescente debate sobre Economia Feminista. A Economia Feminista estabelece debate relevante ao trabalho de cuidados e sua inserção na agenda global de Direitos Humanos e de gênero por meio do estabelecimento de recomendações de políticas públicas voltadas ao investimento em sistemas nacionais de prestação de cuidados,

erradicação da pobreza e da riqueza extrema, proteção dos direitos das cuidadoras e garantia de salários dignos e influência em processos decisórios, valorização do cuidado em políticas e práticas empresariais além do desafio às normas e crenças sexistas – ou androcêntricas.

A partir das categorias desenvolvidas por Pérez Orozco (2005), é possível considerar que o Decreto Argentino se encontra sob o escopo da Economia Feminista de Conciliação, pois propõe mudanças apenas para determinados grupos – os de mulheres com filhos, mais especificamente –, quando na verdade, o marco teórico da Economia do Cuidado reconhece que o trabalho doméstico invisibilizado não se dá apenas em torno do zelo por crianças e idosos, mas ao redor de todo o núcleo familiar do ambiente doméstico, sendo primordial para o funcionamento do mercado, e fazendo assim parte da economia.

Embora a Aposentadoria por Cuidado se encontre no escopo das modificações centradas em políticas de conciliação da vida laboral e familiar – equivalente a Economia Feminista de Conciliação –, a Economia do Cuidado envolve aspectos mais abrangentes e que devem ser levados em consideração e priorizados pelos formuladores de políticas públicas em diferentes esferas tendo em conta a maximização das disparidades de gênero e violações de Direitos Humanos no contexto da pandemia de COVID-19.

Apesar de o Decreto Argentino, em si, não representar uma ruptura com os preceitos androcêntricos e a economia tradicional, o movimento que influenciou fortemente sua criação e aprovação objetiva alcançar esse patamar. Portanto, o Decreto não pode ser observado de maneira isolada, mas sim, como uma política pública que representa uma etapa na constituição de direitos reivindicados por um movimento mundial de mulheres por meio da construção de conhecimento e da ação e luta política pelos Direitos Humanos.

É importante considerar que a aprovação do Decreto é uma ação recente, cujas reverberações ainda não puderam ser observadas integralmente, e cuja interação com as categorias aqui propostas pode se modificar ao longo de sua implementação. É também de relevância destacar que a Argentina exerce influência sobre os demais países da região, e a sanção deste decreto poderá servir de modelo para que mais países voltem suas legislações para perspectivas de gênero sobre o cuidado, reforçando o sentido global das proposições geradas pela agenda de gênero no contexto dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Marina. Activismo Feminista En Instagram. El Caso De La Campaña Nacional Por El Derecho Al Aborto Legal Seguro Y Gratuito En Argentina. **Perspectivas de la Comunicación**, Temuco, v. 13, n 1, p. 29-46, jun. 2020.

AGUIAR, Danilla. ROJAS, Gonzalo. O movimento feminista e de mulheres na Argentina: perspectivas pós-colonial e socialista. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 121, p. 169-190, maio 2020.

ARGENTINA (2021). **Decreto no 475/21, de 17 de julho de 2021**. Buenos Aires: Boletín Oficial de La República Argentina, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/246989/20210719>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ARGENTINA (2021b). **Ley 27610, de 15 de janeiro de 2021**. Buenos Aires: Información Legislativa, 15 jan. 2021. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000349999/346231/norma.htm>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ARGENTINA vai reconhecer cuidado materno como trabalho. **Carta Capital**, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/argentina-vai-reconhecer-cuidadomaterno-como-trabalho/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ARGENTINAS conseguem se aposentar declarando cuidado materno como profissão. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/08/15/argentinasconseguem-se-aposentar-declarando-cuidado-materno-como-profissao.ghtml>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BARRANCOS, Dora. Los Caminos del Feminismo en Argentina. **Voces en el Fénix**, 2014, n.32, p. 8 - 13, mar. 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tteHshwI4yAMTjbv10VaUZ4NXiyKQ9R2/view>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 1a ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2008.

CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa (Ed.). **El trabajo de cuidado: historia, teoría y políticas**. Madrid: Catarata, 2011.

CHILE (2008). **Ley 20255, de 4 de março de 2008**. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 mar. 2008. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269892>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE - CEPAL. **PANORAMA SOCIAL DE AMÉRICA LATINA 2020**. Santiago: Naciones Unidas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11362/46687>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CONVOCADA una huelga nacional de mujeres en Argentina contra la violencia machista. **Público**, 2016. Disponível em: <https://www.publico.es/internacional/huelga-mujeresargentina-violencia-machista.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.

ESQUIVEL, Valeria. **La Economía del Cuidado en América Latina**: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. Panamá: PNUD, 2011. Disponível em: https://www.americalatinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERNANDEZ, Brena P. M. Economia feminista: metodologias, problemas de pesquisa e propostas teóricas em prol da igualdade de gêneros. **Brazilian Journal of Political Economy**. 2018, v. 38, n. 3, p. 559-583. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2815>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GAGO, Verónica. A potência feminista, ou o desejo de transformar tudo. São Paulo, Editora Elefante, 2020. GOIS, Évelin Lorena Paixão. Gênero e Economia dos Cuidados no Âmbito da Divisão Sexual do Trabalho: Uma Discussão Introdutória. **RELEM - Revista Eletrônica Mutações**, v. 8, n. 15, p. 3-17, jul-dez 2017.

IGLESIAS, Mariana. Todo el país le dijo basta a los femicidios. Histórica marcha contra la violencia machista. **Clarín**, 2015. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/violenciagenero-femicidios_0_BJEJPdYDQx.html. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA - IBDFAM. **Cuidado materno é trabalho com direito a aposentadoria na Argentina**. 2021. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8738/Cuidado+materno+%C3%A9+trabalho+com+direito+a+aposentadoria+na+Argentina%3B+especialista+compara+situa%C3%A7%C3%A3o+brasileira>. Acesso em: 24 mar. 2022.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.67 - 75.

MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia**: uma visão feminista. 1a ed. São Paulo, Alaúde Editorial, 2017.

MÁS de 30 países se suman al "paro internacional de mujeres" convocado por 'Ni Una Menos'. **Público**, 2017. Disponível em: <https://www.publico.es/actualidad/mas-30-paisessuman-al.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MENA, Isabela. **Verbete Draft**: o que é Economia do Cuidado. 2020. Disponível em: <https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-economia-do-cuidado>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MENA, Fernanda. Deputada quer contabilizar cuidado materno para aposentadoria no Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/08/deputada-quer-contabilizar-cuidadomaterno-para-aposentadoria-no-brasil.shtml>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MESA FEDERAL DE POLÍTICAS ECONÓMICAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Recuperación económica para la igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Economía, 2021. Disponível em:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/recuperacion_economica_para_la_igualdad_-_mesa_federal_de_politicas_economicas_con_perspectiva_de_genero_210830_211647.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

MESA INTERMINISTERIAL DE POLÍTICAS DE CUIDADO. **Hablemos de Cuidados.**

Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros.

Buenos Aires: Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020. Disponível em:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-decuidado.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

NELSON, Julie A. Feminism and Economics. **Journal of Economic Perspectives**, Nova

Iorque, v. 9, n. 2, p. 131-148, fev-nov. 1995. Disponível em:

<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.9.2.131>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OS CINCO assassinatos de mulheres que provocaram a indignação da Argentina. **El País**, 2016. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/18/internacional/1476805782_321966.html. Acesso em: 11 abr. 2022.

OXFAM. **Tempo de Cuidar**: O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade, 2020. Disponível em:

https://rdstationstatic.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

PASSOS, Úrsula. O que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago, diz Silvia Federici. **Portal Geledés**, 2019. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/o-que-eles-chamam-de-amor-nos-chamamos-de-trabalho-naopago-diz-silvia-federici/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PÉREZ OROZCO, Amaia. Economía del Género y Economía Feminista: ¿Conciliación o Ruptura? **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 10, n. 24, p. 43-64, jan. 2005. Disponível em:

https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/ECONOMICAS_6/Economia/64%20a%20perez%20orozco.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina M. Economía feminista y economía del cuidado: aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 256, p. 30-44, mar-abr. 2015.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina M.; MARZONETTO, Gabriela L. Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. **Revista Perspectivas de Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 8, p. 103-134, jan-jun. 2015.

ROBEYNS, I. **Is there a Feminist Economics methodology?** Workshop on Realism and Economics. Anais, 2000.

TEIXEIRA, Marilane O. A Economia Feminista e a Crítica ao Paradigma Econômico Predominante. **Temáticas**, Campinas, v. 26, p. 135-166, dez. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11706>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TOGNOLA, Virginia. A longa luta da Argentina pelo aborto legal. **Internacional Progressista**, 2021. Disponível em: <https://progressive.international/wire/2021-03-05-argentinias-long-struggle-for-legal-abortion/pt-br>. Acesso em: 08 abr. 2022.

URUGUAI (2015). **Ley N° 19.353, de 27 de novembro de 2015**. Montevideo: Centro de Información Oficial, 08 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Capítulo 5
O ANALFABETISMO DIGITAL E SEUS IMPACTOS
SOCIOEDUCACIONAIS

Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Telles
Sérgio Rodrigues de Souza

O ANALFABETISMO DIGITAL E SEUS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS

Liliane Rodrigues de Araújo

*Mestre em Educação. Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo –
SEDU (ES). liliaraujoe10@hotmail.com.*

Raquel Rodrigues Telles

*Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e
Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES) raquelrodt@gmail.com*

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pedagogo. Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena. Consultor científico.
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

RESUMO

O analfabetismo digital é um problema que afeta uma gama de indivíduos em todos os níveis educacionais e sociais, porque não se trata de estar de posse de bens de consumo tecnodigitais, mas de domínio da técnica sobre o manuseio, as possibilidades e as potencialidades ofertadas pelas inovações tecnológicas relacionadas à informação e à comunicação, ao acesso à rede mundial de computadores e outros processos de produção, gerados pelos avanços técnico-científicos a partir da segunda metade do Século XX e início do Século XXI. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em observação empírica, especialmente em ambientes educacionais de nível básico e superior. O objetivo geral é solucionar o conflito que existe entre analfabetismo digital e exclusão digital, esclarecendo que o primeiro caracteriza-se como a ausência de domínio e o segundo, é um eufemismo, porque quem muda é a sociedade e, o indivíduo nela imerso sofre seus impactos diretos, sendo incluído na era digital como consequência direta dos avanços sociológicos. Esta é uma questão que necessita ser esclarecida para que os processos de promoção de políticas públicas positivas de atendimento ao público sejam de caráter efetivo e não meramente ideológico.

Palavras-chave: Analfabetismo digital; Tecnologias da informação e comunicação; Impactos socioeducacionais. Era TIC.

ABSTRACT

Digital illiteracy is a problem that affects a range of individuals at all educational and social levels, because it is not a question of being in possession of technodigital consumer goods, but of mastery of the technique on the handling, possibilities and potential offered by the technological innovations related to information and communication, access to the worldwide network of computers and other production processes, generated by the technical-

scientific advances from the second half of the 20th century and beginning of the 21st century. It is a bibliographical research based on empirical observation, especially in basic and higher education environments. The general objective is to solve the conflict between digital illiteracy and digital exclusion, explaining that the former is characterized as the absence of dominance and the second, it is a euphemism because the person who changes is the society and the individual immersed in it suffers its direct impacts, being included in the digital age as a direct consequence of sociological advances. This is an issue that needs to be clarified so that the processes of promoting positive public policies to serve the public are of an effective character and not merely ideological.

Keywords: Digital illiteracy; Information and communication technologies; Socio-educational impacts; It was tic.

INTRODUÇÃO

O Século XXI tem proporcionado muitos avanços fantásticos, entre eles a era das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), em que [quase] tudo tornou-se, de uma forma mais ou menos abrupta, informatizado, com maior velocidade nas circulações e trocas de informações, fato que pode assim, ser chamado de *ERA TIC*¹².

Como sói natural de ocorrer, todo avanço científico, que termina por impactar, de maneira direta, sobre o campo sociológico, traz arraigado em si, inúmeros desafios, estes que exigem dos cientistas e pesquisadores, uma resposta [quase que] imediata, fazendo surgir muitas discussões e muitas especulações, as quais não respondem às ânsias da população, provocando o surgimento de mais questionamentos e mais desafios, que neste caso particular, os avanços técnicos e a oportunidade de acesso a novas conquistas, em tempo cada vez mais curto, produz uma forma de satisfação para todos, ainda que suas perguntas não tenham sido respondidas, de modo satisfatório. Sua real necessidade termina anestesiada pela novidade mercadológica que, pelo fato de não a dominar, a considera como sendo essencial.

O incremento do homem do Século XXI, na *ERA TIC*, trouxe consigo uma nova modalidade de exclusão social, provocada pelo analfabetismo digital, que por mais que se busque uma interpretação, não se alcança um entendimento sobre o porquê de sua existência, como se houvesse uma fórmula mágica que afastasse a todos que se dizem inclusos no mundo digital do *poltergeist* da ignorância mecânica que esta era preconizou

¹² CANIÇALI, MNSA; SOUZA, SR. El lugar docente como fundamento epistemológico de la praxis pedagógica en la ERA TIC. *Anais do II Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ao ser humano. Existe todo um malabarismo mercadológico para garantir que o consumidor-usuário não atinja o nível da excelência de conhecimento e domínio sobre a técnica, que não trata-se de uma técnica, mas de um novo aparelho que obedecesse a comandos mais complexos, capaz de realizar uma gama mais ampla de funções objetivas.

Este é o ponto nevrálgico da situação, em que o vocábulo *analfabetismo* e o adjetivo *analfabeto* tornaram-se formas violentas e abjetas de referência a quem quer que seja, algo como se tais expressões tivessem sido elevadas à condição de *tabu sociológico*.¹³ Esta credence pueril e infantilóide se deve a duas perspectivas desconectadas da realidade existencial humana, em que toda a vida e a existência passou a ser determinada por eufemismos: no primeiro caso, o indivíduo não é analfabeto; ele apenas ainda não conhece os mecanismos que o permitem dominar os meios de acesso e produção aos bens materiais e, no segundo caso, tem-se os ideólogos de plantão que, seguindo a mística platônica, estão convencidos de que o simples fato de se viver em uma era informatizada e que as máquinas estão presentes em [quase] todos os espaços de ação humana, isto se mostra suficiente para tornar os seres humanos em criaturas letradas nos assuntos de informática e nos mecanismos do mundo virtual, como acesso, mediação, manipulação e domínio.

O analfabetismo digital caracteriza-se como a falta de domínio nos campos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), que pode ser categorizada como ausência de domínio mínimo de uso e acesso às informações de caráter tecnológicos até as condições de domínio sofisticado, dependendo do grau de exigência do ambiente de atuação do indivíduo. Faça-se esclarecer que, na velocidade com que se desenvolvem novos softwares computacionais, a ignorância no manuseio e no domínio pleno dos produtos que são lançados no mercado torna-se uma marca bastante definida no processo.

A partir do que foi exposto, tem-se que a ação pedagógica e de políticas públicas no combate a este problema (analfabetismo digital), perpassa por oportunidades mais amplas de acesso aos componentes tecnológicos de informação e comunicação em massa, formação de professores, inserção nos currículos dos cursos superiores de elementos

¹³ O termo *tabu* (*tapu*) é oriundo da língua da polinésia, que significa algo sagrado, especial, proibido, perigoso ou pouco limpo. O *Tabu* é um conceito utilizado na filosofia, antropologia e sociologia e que está relacionado com a proibição, censura, perigo e impureza de determinadas atividades sociais. Ele sustenta discussões com temas polêmicos, geralmente discriminados pela sociedade, desde costumes, religiões, opções sexuais, estilo de vida, dentre outros.

obrigatórios de formação e domínios nas TIC's, não somente aprendendo a manusear os *softwares*, como aprendendo a pensar sobre os processos de inclusão digitais, de forma que estes promovam combate, de maneira eficiente e eficaz contra este mal.

Um detalhe a ser evidenciado é no sentido de que, não basta saber fazer uso da ferramenta; é necessário saber determinar quando sua utilização melhora as respostas a que se pretende alcançar. O mero fato de ganhar tempo em determinadas produções não é garantia de qualidade ou de segurança nos processos técnicos. Quando aborda-se aqui, o elemento alfabetização, tem-se esclarecido que os autores o tomam como uma forma de domínio sobre a técnica que se trata. Educação é algo que presume uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática, entendendo por este pensamento que é uma práxis, um conceito que se fundamenta em e a partir de um processo científico que, quando pensado e expressado de outra forma que não esta, não pode ser definido como algo que se justifique, por si só. Muitos teóricos, envaidecidos pelos avanços conquistados pelas ciências e emburrecidos pela própria vaidade, têm se esquecido [*por conveniência ou por ignorância*] de que a formação epistemológica de um ser humano perpassa pelo acompanhamento de um profissional habilitado, considerando que mesmo a mente mais audaz e promissora, se deixada ao seu próprio encanto, vai produzir quimeras e outras coisas espalhafatosas com a tendência a crer que esteja produzindo algo maravilhoso e inovador.¹⁴

Um indivíduo alfabetizado pode ser considerado como tal a partir do momento em que adquire e expressa a capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos que permeiam, formam e compõem a sua cultura. Antes de haver uma cultura letrada e representada pela grafia não havia necessidade de se separar conceitos de alfabetizados e analfabetos; entretanto com o advento do surgimento da escrita surge, além de elementos simbólicos que possibilitaram a expressão do pensamento, a necessidade de que os indivíduos soubessem como decodificar e interpretar estes mesmos elementos. Isto se fez necessário para que houvesse um processo dinâmico e dialético de comunicação, entendendo tal como a expressão simbólica por um indivíduo e a compreensão lúcida por outro(s).

Esta reflexão inicial serve como parâmetro de compreensão que uma vez instaurado um paradigma ele se torna o *leitmotiv* da situação, ou seja ele passa a ditar as

¹⁴ A este respeito, vide BACON, Francis. *Novum organum ou a Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

regras sobre como serão considerados todos os outros elementos, dentro de um determinado campo de atuação, daí em diante e isto serve como esclarecimento de que o analfabetismo digital trata-se de um paradigma, não necessariamente de um problema que afeta, diretamente, a todos, como se quer fazer crer. E o analfabetismo digital é o paradigma mais forte do Século XXI que foi elaborado a partir do surgimento das ferramentas digitais e da inserção do mundo em uma era onde as coisas respondem mais por meio de apertar de botões, como se isto representasse a *quinta essência* e a marca indelével da evolução histórica humana.

Outro complicador neste sistema de jogo de interpretação de variantes linguísticas é que inclusão digital não é o mesmo que combate ao analfabetismo digital. Em nenhum lugar conhecido, houve ainda a tão propalada inclusão digital, de modo equânime e, para piorar a questão, não basta incluir nos currículos escolares todos os parâmetros de ensino relacionados às TIC's, na crença pueril de que isto se mostrará como objeto pacífico capaz de resolver um problema, porque somente cria-se outro, mais agudo e profundo, uma vez que nem as escolas estão utilizando mais seus laboratórios de informática e resta a sacra pergunta: 'Como um indivíduo vai aprender as noções de informática básica e avançada, sem nunca ter acesso aos componentes de um computador?'

Alfabetização é um processo que remete a uma práxis, a uma ação que exige uma relação equânime de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática. Criou-se o eufemismo de que *todos têm* celulares de última geração, tablets e outras maravilhas da engenharia da computação, o que é somente um engodo e uma ideia descabida. O fato é que, se a escola é um local de educação, de formação, de integração, cabe a ela proporcionar o justo equilíbrio entre a teoria e a prática e não aderir a um discurso retórico ideológico fundamentado em eufemismos.

Torna-se muito interessante a ideia de combate ao analfabetismo digital em seres humanos que nem sabe o que seja um computador, que nem nunca viram uma dessas maravilhas e, possivelmente, há muitos indivíduos que jamais serão apresentados aos mesmos. Toda proposta deve estar fundamentada na real necessidade colocada pela situação desafiadora. Quando se aborda o enfrentamento ao problema da falta de conhecimento e domínio das TIC's, busca-se não apenas ensinar a manusear a máquina e seus recursos eletrônicos, mas como utilizá-la da maneira mais técnica possível, usufruindo da mesma do modo mais inteligente, culminando em interpretações que, como resultado direto, produzirão conhecimentos, produtos de aprendizagens sólidas.

Quando se aborda a questão do enfrentamento ao analfabetismo digital, deve-se pensar em desenvolver a educação e a formação integral destes indivíduos, de forma que seu desenvolvimento cognitivo e intelectual não se deixe pautar fora dos princípios da ética e da conduta fundamentada na organização de uma sociedade que busque o desenvolvimento máximo de sua potencialidade. Em nada serve alguém que aprenda a dominar as ferramentas TIC, se todo o seu aprendizado acaba direcionado para realizações que em nada auxiliarão na construção de uma sociedade justa [*ou menos injusta*] e solidária.

Não basta discursos acalorados contra ou a favor do Estado ou do governo, porque em nada isto ajuda a solucionar o problema que se põe, uma vez que o surgimento de situações problemáticas de desafio do entendimento das coisas são consequência do processo evolutivo, em que primeiro surge a novidade técnico-científica, depois surge, como consequência, a necessidade de se treinar os indivíduos para o uso adequado deste produto, pois, de outra forma, seria uma tecnologia inútil, o que não atende às demandas de um mundo e de uma sociedade pragmática.

Com isto, temos que, antes do surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) bastava que o indivíduo soubesse ler e escrever para que ele fosse considerado incluso na cultura letrada. Não se cogitava que este mesmo indivíduo seria excluído da cultura letrada mesmo sendo alfabetizado; isto soaria como algo ridículo, impensável. No entanto, com a entrada da humanidade na *ERA TIC* surge o conceito de *alfabetização digital*, que se transforma [*quase que*] automaticamente em um paradigma; sendo assim, aquele que não é ou não estiver alfabetizado digitalmente é, por analogia, um analfabeto digital.

Portanto, analfabeto digital é aquele que mesmo sabendo ler e escrever, codificar as letras de sua cultura, não possui o domínio das máquinas ou ferramentas digitais tais como computadores e programas (*softwares*), pois, com os avanços tecnológicos torna-se essencial para o cotidiano, como saber utilizar as máquinas dos bancos (caixas eletrônicos) nas retiradas de dinheiro e outras tarefas. Desta forma, faz-se necessário criar um produto que atenda a esta demanda por qualificação em massa dos indivíduos que, de forma direta e indireta se viram inseridos no mundo informatizado e dominado pela *ERA TIC*.

Esta ação justifica-se pela pertinência do tema quanto à necessidade de intervenção em um problema que não tende a ser resolvido, antes a ampliar, porque o

mundo tem se tornado cada vez mais tecnificado, mais tecnológico, mais sofisticado em suas ações de fomento e desenvolvimento das técnicas de comunicação virtuais. Junto com isto tudo, há as mudanças que ocorrendo nos meios educacionais formais, como a execução de pautas eletrônicas nas escolas, diários *em rede*, metodologias ativas, informatização dos processos de ensino e de aprendizagem, o que desperta a necessidade premente de que os professores estejam conectados com estes avanços didáticos e metodológicos que vêm unidos aos novos procedimentos possibilitando uma autêntica e autônoma inserção da humanidade na *ERA TIC*.

Tomando a exposição acima como um problema a ser enfrentado, este livro se justifica pela pertinência do tema quanto à necessidade de intervenção em um problema que não tende a ser resolvido, antes a ampliar, porque o mundo tem se tornado cada vez mais tecnificado, mais tecnológico, mais sofisticado em suas ações de fomento e desenvolvimento das técnicas de comunicação virtuais, em contraste com as condições de acesso oportunizadas aos estudantes e professores da rede pública de ensino.

O ANALFABETISMO DIGITAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS DIRETAS E INDIRETAS

O analfabetismo digital caracteriza-se como um mal que surge a partir da entrada do mundo contemporâneo na *ERA TIC*¹⁵, ou seja, quando uma visão informatizada toma conta do pensamento social e isto se transforma em um empecilho real, se não, um entrave para o crescimento socioeconômico.

O erro mais grave que tem-se cometido quando se pretende tratar do analfabetismo digital é o de pensar que ele está atrelado ao mais baixo nível de sabedoria de uso dos instrumentos digitais e que combatê-lo é uma tarefa que demanda esforço e boa vontade política, possibilitando o acesso dos indivíduos a bens tecnológicos, como celulares, tablets e computadores pessoais. O entendimento e a compreensão destes sentidos fazem-se muito mais complexos, porque a curiosidade humana é algo que desconhece qualquer tipo de limite e a evolução técnico-tecnológica, especialmente nos últimos tempos, tem enfrentado como limite o pensamento e o desejo humano, pouco ou nada mais. Assim, expõe-se que, o fato de aprender a manusear um computador ou outra

¹⁵ CANIÇALI, MNSA; SOUZA, SR. *El lugar docente como fundamento epistemológico de la praxis pedagógica en la ERA TIC. Anais do II Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ferramenta, pagar contas *on line*, acessar fóruns, *chats* e outras situações já não são garantias de que o indivíduo se encontra alfabetizado digitalmente [*em sua concepção plena*] e que se a sua curiosidade ou desejo de ir além destes saberes o desafiar a tanto, descobrirá que existe um outro nível de alfabetização que demandará de si tamanho ou maior esforço de quando iniciou-se em sua jornada de aprendiz dos conceitos mais básicos e diferentemente, das línguas vernáculas, que chega-se um dia, ao ponto de ser um experto, podendo dizer de si que é um gênio, que já desconhece um limite da língua que já não tenha alcance, as tecnologias digitais desafiam a qualquer um, porque a cada instante surgem novas funções para as mesmas e estas são adaptadas a outros sistemas de pensamentos, cada vez mais complexos e que demandam estruturas [*muito*] singulares de interpretação.

Ao se tomar esta linha de compreensão do problema da alfabetização digital, tem-se que esta ideia esteja mais vinculada a uma era, a um tempo e que não mais pode ser retrocedido a lugar algum, porque as formações ideais de avanços em todos os setores da vida, estão, de alguma forma interconectados por estes sistemas, que vão, aos poucos, demandando novas estruturas de pensamentos e de visões de mundo, sabedores que todos os idealistas, estrategistas e empresários são de que, não há como manter uma ideia inovadora muito tempo afastado do saber popular. E neste século, já nem se preocupam tanto em manter às escondidas as descobertas e invenções técnico-digitais, porque já descobriram que mesmo que a maioria detenha acesso irrestrito a elas, existem funções esdrúxulas para as quais a atenção da maioria esmagadora será atraída, não afetando a ordem natural das coisas.

Aqui se encaixa o papel da escola que é o de ensinar aos estudantes a tornarem-se usuários conscientes e a fazerem uso racional dos instrumentos digitais disponíveis. Ser um alfabetizado digital, neste sentido, significa estar apto a explorar de modo sistemático, cômico, pragmático e ético, o que de melhor a tecnologia digital pode oferecer para o bem comum, sendo útil ao maior número possível de indivíduos. Muitos projetos, aparentemente amplos terminam condenados ao fracasso porque não apresentam, em sua composição um fim útil para aquilo que se aprende, ficando sempre no discurso abstrato de inclusão. O cidadão comum não está interessado nisto, ele deseja que seus esforços em aprender algo para além de si, sejam compensados com algum retorno financeiro ou de estima própria. A maioria da população ignora este jargão de analfabeto

digital, sendo que o que deseja, de fato, é poder usufruir das benesses e das potencialidades das tecnologias digitais, conforme seja sua vontade.

Segundo Almeida, “considera-se analfabeto digital a pessoa que não possui domínio do computador e de suas ferramentas, o que nos dias atuais é considerado tão importante quanto saber ler e escrever”¹⁶, porque a vida tornou-se regida por processos mais complexos, em que as tecnologias digitais tem marcado, de forma contundente os modos de ser e de viver, de cada cidadão e da sociedade, como um todo.

Isto sugere a adoção de medidas que reflitam diretamente na erradicação deste mal, atendendo a uma população que encontra-se à margem da sociedade informatizada, no entanto, que não se encontra fora do mundo tecnológico, o que pode parecer um paradoxo, mas que concentra a ideia de que o mundo tornou-se digitalizado e as pessoas não foram capazes, por força maior, de agregarem suas vidas a estas mudanças de paradigmas e nem os governos, capazes de inserir a todos neste sistema, por meio de políticas públicas eficientes e eficazes.

Direcionaram a solução do problema para as escolas e os professores, mas se esqueceram de que a primeira obedece a um padrão rígido, a um sistema que é elaborado fora de seus muros e nela é inserido, cabendo à mesma cumpri-lo, sem muito questionar e sem ampla liberdade para alterá-lo; está-se fazendo referência aqui ao currículo. E os segundos, por mais que pareçam ter boa vontade e isto não se mostra real, nem suficiente para mudar o sentido das coisas no mundo, carecem, em sua maioria de uma formação mais sólida, em que poderiam colocar à prova, tudo aquilo que é ditado como uma nova realidade pelos [supostos] pensadores da educação.

Devido a esta falta de pensamento crítico-analítico, por parte daqueles que cuidam, diretamente, dos processos de ensino e de aprendizagem, tornou-se comum, acreditar na ideia de que estar conectado nas redes é *conditio sine qua non*, para ser considerado um alfabetizado digital. Entende-se, assim, que, “as tecnologias hoje perpassam por diversos setores da sociedade, como nas escolas, setores públicos, hospitais, comércio, dentre outros. Quando vamos ao banco, ao cinema, ao aeroporto, por exemplo, estamos de certa forma lidando com as redes digitais. Atualmente, por exemplo, comprar pela Internet, ler

¹⁶ ALMEIDA, MEB. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

um livro em um tablet e conversar por meio de redes sociais em um celular são hábitos comuns de quem vive na sociedade da informação.”¹⁷

Nem todos estão neste nível [*de desejo*] de alfabetização e há que considerar as oportunidades apresentadas e a disponibilidade de cada indivíduo em aprender a manusear e a explorar os recursos midiáticos. A miopia encontra-se no fato de que, na maioria das escolas dos grandes centros, que é o mais longe onde os pesquisadores arriscam a ir, tem-se uma gama elevada de estudantes portando celulares de última geração e parecem dominar alguma coisa, quando o máximo que fazem com estes aparelhos é jogar e mandar mensagens. Não dominam as constelações de desenvolvimento de games, ideias, softwares, não sabem nem ao menos realizar uma busca adequada de livros, sítios eletrônicos confiáveis, manuais de investigação, dicionários técnicos e outros instrumentos que possibilitar-lhes-ão uma formação humanística técnico-científica mais acurada e competente e o mais agravante é que seus professores, igual a eles, não sabem nem para si mesmos e muito menos para orientar seus estudantes, o que produz um problema de fato, em que o analfabetismo digital deixa de ser de caráter factual para assumir um caráter virtual.

Dar um conceito a algo é inseri-lo em um contexto, em um paradigma, quando não, criar-lhe um paradigma, uma forma de que outros científicos possam dirigir a tal elemento, conferindo-lhe sob uma condição de identidade. Uma condição de ser ou não ser, pode encaminhar a várias outras, que vão se desdobrando em cadeias e formando pré-conceitos e pós-conceitos, mais ou menos verídicos, acerca de como se estabelecem os contatos entre as possibilidades e as potencialidades que cada situação confere aos indivíduos. Assim sendo, partindo da premissa de que a condição de analfabeto, em qualquer modalidade, é passível de desencadear problemas e dificuldades de todas as espécies.

O que se busca com esta narrativa é a transparência da ideia de que, surge a necessidade de se compreender que, “para ser considerado incluído digitalmente não basta ter um computador e que esteja conectado à internet; para ser considerado incluído é necessário a orientação, o ensinar da forma correta e de como se beneficiar desta tecnologia.”¹⁸

¹⁷ VILAÇA MLC; ARAÚJO EVF. (ORG.). *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016, p. 21.

¹⁸ Sousa A. *A informática e a exclusão digital*. (2. Ed.). Dourados: Independently published, 2017, p. 11.

Há que esclarecer e nunca é somente afirmar que, mais que uma proposta de inclusão digital, há que se ter uma medida que auxilie na solução política do analfabetismo digital que ataca a todos, em todos os níveis socioeconômicos e de escolaridades, não fazendo a menor distinção; no entanto, aqueles que estão, por natureza política e econômica à margem da sociedade são os que mais sofrem seus impactos diretos. Afirmam que é papel da educação e da escola, mas quando se coloca professores despreparados para atender a esta demanda ou quando a escola mal tem energia elétrica, ou ainda mais agravante, quando as unidades escolares dos centros urbanos possuem laboratórios de informática que não podem ser utilizados por causa de decisões políticas, fica-se sem saber que papel esta e os docentes podem fazer para promover uma inclusão digital real e como minimizar os impactos do analfabetismo digital sobre os discentes e, conseqüentemente, sobre suas famílias, porque uma vez que estas crianças aprendessem na escola poderiam transmitir alguma coisa a seus pais e avós, auxiliando-os nas compras nos supermercados e utilização dos caixas de bancos eletrônicos.

As mudanças que ocorreram no mundo, em especial nos últimos trinta anos, fez com que surgisse uma onda de medo e quando isto ocorre, a tendência é a formação de uma resistência interna que impede que grandes avanços aconteçam e que outras conquistas possam endossar os anais da história humana. O que pode parecer uma coisa natural para as crianças, não o é para os adultos, porque como as primeiras já não conheciam nada antes de chegar à escola e de serem inseridos na vida de modo pragmático, o que veem como proposta de ensino é compreendido como algo natural, que sempre esteve ali, não fazendo diferença para seu mundo; fato contrário ao que ocorre com o adulto, que necessita adotar tal coisa como sendo nova e desafiadora, porque passou toda a sua vida sem aquele determinado conceito e agora há que agregá-lo a sua vida, a sua rotina, alterando-a, sobremaneira.

Esta condição singular do ser humano, já coloca em pauta que tratar do problema do analfabetismo digital implica em analisar a natureza humana em suas nuances mais profundas de modo a que possibilite traçar planos e metas de ação para o curto, médio e longo prazos. Como atingir os objetivos propostos são sempre um desafio que passa por um planejamento eficiente e deve estar fundamentado em uma didática eficaz.

Tem-se assim que, o processo de alfabetização digital inclui um trabalho pedagógico amplo, em que os objetivos devem ser planejados com vistas a promover um processo, partindo de um modelo básico para um modelo complexo, elaborado sobre

bases epistemológicas e de características atitudinais. Assim, tem-se que, “a inclusão digital quando é levada ao pé da letra é o artifício mais ideal, qualificado e ímpio de combater a exclusão social e exclusão digital, porém só se a inclusão digital com computadores, acesso à internet e formas e programas a qualificação e iniciação a informática no sentido de uma aprendizagem adequada no que tange a utilização dessa tecnologia em seu favor.”¹⁹

Para que esta situação de promoção do alfabetizar digital venha a ser consolidado como uma política pública de ação efetiva, há que investir na revisão dos currículos acadêmicos e nos laboratórios de informática das escolas regulares, porque estar conectado em rede ainda não é uma realidade para a maioria dos estudantes e nem para a população em geral, o que conduz a uma outra dificuldade, que é a de possibilitar aos indivíduos de conhecerem toda a sistemática de desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, envolvendo a utilização das tecnologias digitais.

O que se busca tratar aqui é da condição de que alfabetizar implica em promover avanços no aspecto de análise, entendimento, interpretação, compreensão e síntese dos elementos que compõem todo o processo de formação das ideias que conflitam e confluem para a formação ideal dos sistemas educativos. Desta forma, a alfabetização digital, implicaria em possibilitar às pessoas novas formas de se ver o mundo em todas as suas potencialidades e a partir das condições de desenvolvimento intelecto-cognitivo que envolvem os processos evolutivos de toda a sociedade formal. Este é um tipo de ação que demanda um tempo muito longo, porque para se alcançar as condições mínimas para que se possa proporcionar o acesso gnosiológico aos instrumentos digitais e estes permitirem que o usuário alcance o escopo epistemológico vai-se outra era de desafios, a julgar que nem todos estão no limiar de aprendizagem necessário para tanto, por diversos fatores [endógenos e exógenos], como formação básica, fatores de pobreza, acesso a bens de consumo, capacidade e desenvolvimento intelectual básico, habilidade e competência e interesse pessoal.

Sendo assim, o que faz-se necessário, de fato, para que alguém chegue a considerar-se ou a ser considerado como um alfabetizado digital? Esta que parece ser uma pergunta retórica guarda em si uma profundidade assustadora e incomensurável, a começar que nenhuma resposta estaria à altura do problema, considerando que este que ousasse

¹⁹ Sousa A. *A informática e a exclusão digital*. (2. Ed.). Dourados: Independently published, 2017, p. 49.

afirmar que chegou ao seu mais elevado e [*presumivelmente*] grau de alfabetização digital estaria afirmando, categoricamente, que nenhuma invenção inovadora e desconhecida de si iria surgir no mundo até o instante de sua morte.

No entanto, o que se questiona e coloca em evidência nesta situação é a capacidade para continuar adaptando-se às inovações e, com isto, elevando-se ao grau cada vez maior de conhecimento, sabedoria, domínio e aperfeiçoamento da técnica, buscando um justo equilíbrio entre a *episteme* e a *phrónesis*, considerando que estar alfabetizado é um princípio, estar em condições de acompanhar as mudanças, evoluções e inovações do mundo tecnológico é uma necessidade, e que, em contra partida, esta condição não contempla a todos, por diversos motivos, mais ou menos profundos. E são estes desafios problemáticos o que a educação e a Academia tem que enfrentar, como forma de ampliar a participação cidadã nos processos de inclusão digital e combate e [*possível*] erradicação do analfabetismo digital.

Seguindo nesta mesma linha de argumentação, Sousa ressalta que, “se os problemas da educação não acompanharem o desenvolvimento tecnológico e se calcando nele para se aperfeiçoar não é somente a falta de um computador por aluno, a qualificação dos docentes também se reflete nisso, as universidades públicas e privadas de hoje e de anteriormente não oferecem e não ofereciam em sua grade matérias que visem preparar ou inserir o professor no mundo tecnológico, porém não se aplica a todas, algumas possuem estas matérias, mas de forma não obrigatória que em contra partida não atrai os acadêmicos.”²⁰

Isto sugere a percepção de que muito mais que uma falta de políticas públicas, há falta de interesse em resolver o problema do analfabetismo digital, que não está limitado à completa ignorância acerca do uso de instrumentos eletrônicos vinculados às TIC's, à falta de domínio sofisticado ou de forma a atender as necessidades colocadas por cada sistema específico, configura-se como um nível diferente de analfabetismo digital que, no entanto, não o deixa de ser. Disto tudo, o que se nota, como fato, são as perdas incomensuráveis de oportunidades de avanços socioeconômicos, marcados por este mal que afeta a sociedade atual.

Novamente, há que realçar aqui que o do analfabetismo digital como um problema social é um eufemismo acadêmico, porque o homem comum, o cidadão que tem sua vida

²⁰ SOUSA, A. *A informática e a exclusão digital*. (2. Ed.). Dourados: Independently published, 2017, p. 51.

pautada no trabalho diário quer, no máximo, saber utilizar adequadamente as ferramentas tecnológicas para o seu prazer individual, não para tornar o mundo um lugar mais agradável ou mais perigoso.

Não se pode prescindir da ideia de que a aprendizagem sobre o uso dos softwares, na atualidade, é algo tão relevante quanto aprender Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, mas que isto não vai mudar a história de vida de [quase] ninguém, como o faz o domínio das letras vernáculas. O pensamento deve ser direcionado à compreensão de que neste exato momento da história política humana, não ser um alfabetizado digital é estar incorrendo em um risco de ficar, mais ainda, à margem dos avanços técnico-sociais.

O ANALFABETISMO DIGITAL E SEUS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS

O analfabetismo incide sobre todos os ramos do saber intelectual, sendo fato e denominado até pouco tempo com relação à escrita e à leitura e, mesmo dentro de seu escopo, foi ganhando novas configurações, porque à medida que a sociedade foi-se tornando mais exigente em termos de domínio da língua vernácula e seus princípios, novos escopos foram surgindo e novas classificações para o termo foi sendo endossados pela comunidade acadêmica.

Quando surgem as TIC's e estas são mantidas à margem da sociedade, não havia porque dizer que quem não as conhecesse e mais, que não as dominassem pudessem ser considerados como analfabetos neste respectivo, valendo-lhes a denominação de *analfabetos digitais*. No entanto, a medida que são agregadas à vida cotidiana, havendo necessidade de condições de um domínio mínimo de suas propriedades, e como forma de oferecer oportunidades ao maior quantitativo de indivíduos, a educação assume esta responsabilidade social, porém, agrega ao seu séquito de valores o de considerar quem não tenha domínio mínimo das ferramentas das TIC's, como analfabeto digital e ainda assim, esta classificação é bastante flexível, porque a cada módulo de desempenho e avanço que o estudante vá alcançando, ele não deixa de ser um analfabeto digital, considerando que, assim, como ocorreu com as línguas vernáculas que foram sendo transformadas em instrumentos de poder, domínio e exclusão, as TIC's sofrem com o mesmo processo e a cada avanço científico alcançado, mais distante de uma situação de domínio absoluto o estudante vai ficando. É fato sabido que na contemporaneidade, novos desafios foram postos à sociedade e dentre estes, um de maior impacto é a necessidade

de que os indivíduos tenham domínio da informática. Nem sempre isto é uma realidade no ambiente educacional, por diversos fatores, destacando a falta de recursos financeiros dos estudantes e de empreendedorismo, proatividade dos professores e esta condição de ignorância dos processos didático-pedagógicos relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), conduzem a resultados educacionais muito abaixo do desejável e aquém do que seria possível.

O que [*quase*] ninguém quer tomar consciência é do fato de que inclusão digital e acesso a bens de consumo tecnodigitais são coisas muito distintas, não fazendo qualquer paralelo uma com a outra. Com o advento da Era da Informação e da Comunicação digitais, todos, sem distinção, foram incluídos na era tecnológica e em seus modos de produção, consumo, serviços, etc. O que não foi solucionado é o problema da exclusão do indivíduo ao acesso livre e amplo aos bens tecnológicos e outro paradoxo é que, uma vez garantido e proporcionado seu acesso a eles, também não garante, em hipótese alguma que seja um alfabetizado digital.

Todo problema está envolto em uma problemática e isto é uma dimensão que não se pode pensar fora de um ordenamento político, porque envolve sistemas de pensamentos, muito além de proporcionar soluções miraculosas, envolve decisões em nível de ajustamento de currículo, propostas de ensino formal, ajuste de disciplinas, intervenção pedagógica, intervenção didática e a movimentação direta e indireta de recursos humanos e financeiros, em que os primeiros precisam ser formados, para adequar-se aos programas de ensino e aprendizagem.

Paralelamente a isto, há que adequar o discurso aos estudantes que chegam à escola, porque falar em aquisição de computadores para quem passa fome em casa é um golpe bem baixo. Logo, há que ensinar a estas crianças como utilizar as ferramentas e máquinas digitais e elaborar planos de atendimento para que possam, no período extraclasse, aprofundar seus saberes e continuar a buscar condições de oportunidades mercadológicas viáveis ao nível de seu sonho de vida. Não é por meio de discursos acalorados de que quem não domina as ferramentas digitais estará fora do mercado de trabalho que se atrairá a atenção dos estudantes para este ramo do saber, porque todos eles conhecem alguém da família ou próximo a ela que não sabe nem ler e escrever e está muito bem.

Há sempre que ter em vista que a criança tem um grau de abstração bastante reduzido e assim, as intervenções devem ser realizadas com o máximo de caráter didático,

para que possa sentir-se atraída para o problema e assumir parte de responsabilidade por sua solução.

Há que esclarecer que, quando se fala em analfabetismo digital, tem-se uma visão pedagógica do problema suscitado pela inserção das TIC's no mundo educacional. Por outro lado, quando se fala em inclusão digital, está-se a abordar o problema sob o viés sociológico, em que sua solução perpassa por melhoria das condições de vida, de acesso a bens de consumo, de poder aquisitivo. O analfabetismo digital está no plano da vontade individual, do querer superar a condição de minoridade, em querer vencer as barreiras dicotômicas do ter e do ser, que uma vez superadas, promove a condição de saber, de poder interpretar, o que, na concepção de Jaspers, conduz ao conhecimento, uma vez que, em sua concepção, toda ação de interpretação leva à capacidade autônoma de produzir conhecimento, este que, por sua vez, é produto da aprendizagem.²¹

Assim, pode-se afirmar que ao se pensar mecanismos de enfrentamento e erradicação ao analfabetismo digital, a proposta deva ser a de propiciar avanços epistemológicos aos estudantes de maneira que possam tornar-se autônomos em suas construções intelectuais e que saibam como aproveitar, ao máximo, as situações de aprendizagem que as ferramentas tecnológicas colocam à disposição. Por este motivo, afirmar que, “não basta ter um espaço didático, há que ter em mente que, aqueles que dele se ocuparem devem ser suficientemente preparados para contribuir com conhecimentos válidos, ou tomando a concepção de K. Jaspers, ser capaz de interpretar a realidade de tal modo que se traduza em conhecimentos úteis a toda a comunidade científica.”²²

O que se compreende da fala destes autores é que, a solução do problema, para o qual não existe uma solução a curto prazo, porque envolve diferentes ações que permeiam ações políticas de facilitação do acesso a bens de consumo e mudanças estruturais no currículo não podem ser pensadas e executadas sem que isto impacte na vida dos cidadãos e até mesmo este impacto deve ser calculado, a fim de que não termine como mais um investimento fantasma, em que ninguém se torne beneficiado pelo mesmo, ou que se trate de um engodo social.

A fim de ampliar as possibilidades de solução desta problemática, deve-se pensar uma sólida formação do professor de base, aquele que trabalha com os pequenos, na

²¹ JASPERS, K. *La filosofía*. 11. Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

²² CANIÇALI, MNSA; SOUZA, SR. *El lugar docente como fundamento epistemológico de la praxis pedagógica en la ERA TIC. Anais do II Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018, p. 53.

Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque já tem a possibilidade de prepará-los para pensar de modo abstrato, a partir do contato direto com as tecnologias digitais e com todas as suas possibilidades e potencialidades. O que se busca, na *ERA TIC*, não é um tipo raro e desconhecido de conhecimento, o anseio é por colocar em movimento toda uma forma de promover a ampliação do pensamento, criando ligações sólidas entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, chegando aos modos lógicos de se fazer ciência erudita. Isto não implica que quando o indivíduo deixa de ser um analfabeto digital, ele possa chegar a ser um experto, como se isto se desse por passe de mágica ou encantamento; a ideia é possibilitar a construção de ideais concretos de uma sociedade em que amplia suas formas de reconstruí-la a partir do manuseio de suas ferramentas tecnológicas.

O que não se pode admitir, na sociedade do conhecimento são professores que não sabem ou que se negam a conhecer, porque como estes são as molas propulsoras nas quais a nova geração se fundamenta e se baseia em suas propostas de vida, o fato de não estarem engajados na sociedade tecnológica, ainda que de forma rudimentar, o que já seria um absurdo, implica em um retrocesso sem precedentes. Não está-se a afirmar que o professor deva estar conectado por estar, ou para mostrar-se moderninho ante seus estudantes, mas para que possa conhecer os caminhos e descaminhos das ferramentas, os perigos e desafios postos pelas mesmas e assim, ter a capacidade para orientar, da maneira mais equânime possível os seus estudantes.

Ademais, um professor analfabeto digital é uma doença contagiosa mortal para o processo de ensino e formação de mentes pensantes, críticas ao processo, porque a despeito de privar seus estudantes do contato com as ferramentas tecnológicas de última geração, ainda vai tentar persuadi-los de que podem viver e bem sem elas, usando como exemplo, a si próprio e tudo o que conquistou. Com este discurso, motiva seus estudantes para ser menos, para arriscar um processo já retrógrado em um mundo que avança a uma velocidade [*quase*] inalcançável pelas novas cabeças pensantes.

Esta situação coloca em vias de atenção, a formação e a preparação didática do professor, especialmente daqueles que atuam diretamente com os estudantes dos anos iniciais, que dependem de uma base sólida para aprender a caminhar sozinhos e de modo autônomo quando chegam aos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Além de ter que chegar a este nível, etapa final da Educação Básica com saberes consolidados, há que saber analisar, entender, compreender e sintetizar o mundo digital e digitalizado

que está posto à sua frente, com o qual deve ter afinidade e dialogar na altura de suas exigências epistêmicas, didáticas e sociológicas.

Qualquer coisa pensada e executada fora deste viés, cria o que se chama de cultura ideológica, em que se tem uma ideia que, ao primeiro olhar parece ser maravilhosa, mas que não se sustenta pelo fato de não proporcionar nenhum tipo de avanço sustentável aos indivíduos que dela façam uso direto ou indireto e o mesmo ocorre com a escola que não investe na estruturação de seu currículo pensando não na sociedade que vivemos, que já está altamente complexa e com um elevado índice de dificuldades a ser superadas, mesmo por aqueles que podem dizer com [*relativa*] segurança que possuem os meios de enfrentar os desafios postos sem nenhuma preocupação.

Ao se pensar o currículo e um discurso muito propalado nas escolas de todos os níveis é que este já vem pronto e enlatado das instâncias superiores, não restando nada mais ao professor que executá-lo e isto já, por si só, é uma falácia, porque existe um percentual de 30% em que a escola e os professores podem organizar de acordo com a demanda que faça-se mais premente no atendimento aos estudantes. Lógico que, com o ensino somente abstrato e a impossibilidade de ensinar por meio de aulas práticas os conteúdos e os modos de operação da informática e os demais mecanismos das TIC's, isto em muito pouco colabora para reduzir ou mesmo minimizar os números efetivos e os impactos [*diretos e indiretos*] do analfabetismo digital.

O mais interessante é que este é um momento único na história humana, porque o tipo de desenvolvimento tecnológico que agora se experimenta, de fato, não pode ser comparado com nada que já se tenha visto, anteriormente, o que faz com que seja tratado com respeito e com uma certa dose de medo, provocando níveis de resistências diversos. Isto, de um certo modo é saudável, porque obriga aos filósofos a buscarem respostas mais objetivas aos problemas que são postos e nisto, uma parcela da população que continuaria marginalizada acaba sendo envolvida no processo, despertando a consciência social para o problema que é muito maior que as possibilidades de resolvê-lo, ignorando os grupos de atores que podem fazer a diferença na luta contra este tipo novo de enfrentamento social.

Nunca na história da humanidade, a História ensinou tanto ao homem sobre como agir no seu presente. Quando se busca precedentes e não se encontra nada que os ampare, este é o momento em que ela oferece seu maior legado instrucional, eivado de intelectualidade e de possibilidades epistêmicas, porque permite ao ser humano

descobrir-se frente ao desafio de pensar o seu presente, a partir do silêncio do seu passado e neste processo, torna-se produtor e criador de conhecimentos que servirão de suporte para o seu [*incerto e sombrio*] futuro. Jamais em qualquer momento da história humana se preconizou que alguém alfabetizado e letrado pudesse voltar a uma condição de ignorância tal que o classificasse como analfabeto e tal condição fosse capaz de excluí-lo dos processos de avanços sociais. Esta situação única, tanto o espanta quanto o encanta, porque coloca-o na vanguarda de buscar uma solução para um mal que surge como consequência do que preconizou-se e convencionou-se chamar de evolução, em plena era do conhecimento e do capital intelectual. O analfabetismo digital pode ser caracterizado como o paradoxo mais paradoxal desta era humana.

CONCLUSÃO

Abordar o conceito de analfabetismo digital tornou-se complexo, porque percebe-se, com muita facilidade que não se trata de um conceito, a referência está ligada diretamente a um princípio teórico, porque não se está mais falando de ter ou não acesso aos instrumentos digitais e a um mundo altamente tecnológico e virtual, porque todos, em raras condições, estão ligados a ele e sob seu domínio. Está-se abordando o fato de se ter acesso e consumação do domínio fluente das técnicas de ensino e aprendizagem das ferramentas digitais.

É neste ponto de intersecção que a análise do termo muda radicalmente de sentido, indo de um ponto a outro, abarcando a todos sem qualquer tipo de distinção, o que nos conduz a afirmar que o analfabetismo digital é uma realidade sem precedentes e que atinge toda a população, desde os menos educados formalmente até os mais elevados graus acadêmicos. E é neste ponto de embate que surgem a preocupação com o processo de alfabetização digital das gerações vindouras, entendendo que ser alfabetizado inclui letrar-se e para tanto, há que travar contato direto com o objeto e quando se tem professores formadores que não são alfabetizados digitalmente, por motivos os mais diversos e que, para piorar ainda demonstram resistência ao processo e às TIC's, por sentirem-se incapazes de aprenderem e dominarem os conteúdos pragmáticos e as ferramentas, incutem este [*seu*] mecanismo de resistência nos estudantes, dificultando, ainda mais, a superação do problema pelas autoridades públicas e por meio de aplicação de políticas de ação efetivas.

Tomando esta linha de análise, tem-se que a proposta de superação do problema estaria em promover uma eficiente formação continuada de professores, de modo a promover-lhes os conhecimentos necessários para o enfrentamento do mundo digital/virtual, fazendo uso pragmático, em sala de aula, das ferramentas digitais e das metodologias ativas.

Acreditar na ideia ingênua de que distribuindo, gratuitamente, computadores, *tablets* e *notebooks*, está-se contribuindo para promover a erradicação do analfabetismo digital é estar, completamente fora da realidade objetiva, pois, isto já foi testado, em rede e quem era analfabeto digital continuou como era e fez doação ou vendeu seus computadores e demais ferramentas; de forma que há que se pensar estratégias em que os professores sejam inseridos didaticamente no processo de acesso às redes de computadores e sintam-se motivados a ensinar como manejar as ferramentas TIC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MEB. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

CANIÇALI, MNSA; SOUZA, SR. *El lugar docente* como fundamento epistemológico de la praxis pedagógica en la ERA TIC. *Anais do II Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

JASPERS K. *La filosofía*. 11. Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

SOUSA, A. *A informática e a exclusão digital*. 2. Ed. Dourados: Independently published, 2017.

VILAÇA, MLC; ARAÚJO, EVF. (ORG.). *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias: Unigranrio, 2017.

Capítulo 6
REFLEXÃO ACERCA DO IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL
NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Sérgio Rodrigues de Souza
Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Teles

REFLEXÃO ACERCA DO IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pedagogo. Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena. Consultor científico.
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

Liliane Rodrigues de Araújo

*Mestre em Educação. Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo –
SEDU (ES). liliaraujoe10@hotmail.com.*

Raquel Rodrigues Teles

*Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e
Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES) raquelrodt@gmail.com.*

RESUMO

O presente artigo aborda a temática acerca do impacto da tecnologia digital no ambiente educacional. Devemos destacar que sua relevância científica encontra-se no fato de analisar de que forma a implantação das tecnologias da informação e da comunicação impactaram na relação ensino-aprendizagem. Sua relevância social destaca-se no aspecto de promover esclarecimentos acerca das possibilidades de uso e avanços das tecnologias digitais como forma de aproximar as possibilidades de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, factual, analítica, baseada em autores que estudam e discutem, academicamente tal problemática. O objetivo é apresentar uma análise discursiva envolvendo o tema de maneira a ampliar as potencialidades acerca da utilização nos ambientes educacionais das modernas tecnologias da informação e comunicação. Conclui-se que ao utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na educação como busca de um espaço de criação e como espaço de conexão entre o conhecido e o desconhecido abre-se fendas na segurança do já pensado para deixar passar a riqueza do ainda não pensado e tornar possível a elaboração de ambientes de aprendizagem que resgatem a dimensionalidade da cognição por meio da compreensão de mundo enquanto unidade do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Ambiente Educacional; Processos de Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the issue of the impact of digital technology on the educational environment. It should be noted that its scientific relevance lies in the fact that it analyzes

how the implementation of information and communication technologies impacted the teaching-learning relationship. Its social relevance stands out in the aspect of promoting clarification about the possibilities of use and advances of digital technologies as a way of bringing together the possibilities of teaching and learning. It is a bibliographical, factual, analytical research, based on authors who study and discuss, academically, this problem. The objective is to present a discursive analysis involving the theme in order to expand the potentialities regarding the use of modern information and communication technologies in educational environments. It is concluded that when using Information and Communication Technologies in education as a search for a space of creation and as a connection space between the known and the unknown, cracks are opened in the security of what has already been thought to let pass the richness of what has not yet been thought and make it possible to develop learning environments that rescue the dimensionality of cognition through understanding the world as a unit of knowledge.

Keywords: Information and Communication Technologies; Educational Environment; Teaching-learning processes.

INTRODUÇÃO

Como toda tecnologia que chega com a promessa de resolver todos os problemas da humanidade e outras que prometem solucionar uma variedade muito ampla de questões de primeira necessidade, as tecnologias da informação e comunicação chegaram com todo um aparato discursivo que assustou até os mais corajosos indivíduos, prometendo transformar a sala de aula em um imenso laboratório multiverso, onde máquinas e alunos seria a realidade presente contextual. O discurso veio carregado de um simbolismo fantástico, surreal e mirabolante, pregado por filósofos desconectados da realidade educacional formal de base, o que assustou ainda mais aos professores.

O discurso propunha que os alunos seriam capazes de aprender mais rápido, não porque estes fossem super inteligentes ou assim se tornariam, como que por ação osmótica provocada pelo contato com as máquinas super inteligentes que estariam a seu inteiro dispor; mas, porque as máquinas seriam capazes de oferecer-lhes respostas exatas aos seus questionamentos em tempo real e com a clareza de um gênio miraculoso criado por Hollywood. Porém, há uma necessidade premente de analisar como as tecnologias vieram e continuam a influenciar as vidas de alunos e professores nos mais diversos setores do ensino formal. A realidade está muito longe de uma relação dialética entre ambos, deixando margens a especulações do tipo como se a mesma fosse mais um produto de influência capitalista com vistas a angariar vantagens puramente mercantilistas às custas da inculcação de uma proposta inverídica, *um canto da sereia contemporâneo*.

O discurso propagado é o de que o pano de fundo e ponto de partida e chegada da informatização seria a possibilidade de construção de uma sociedade [mais] democrática, com participação mais igualitária no conhecimento, nas inovações e nas riquezas. A informatização da sociedade vai tender para uma ou outra dimensão, democratizante ou, então, oligopólica, dependendo do esquema político-social de distribuição do poder e das riquezas, onde está imerso o processo de informatização.

Ao utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na educação como busca de um espaço de criação e como espaço de conexão entre conhecido e desconhecido abre-se fendas na segurança do já pensado para deixar passar a riqueza do ainda não pensado e tornar possível o sonho de ambientes de aprendizagem que resgatem a dimensionalidade da cognição por meio da compreensão de mundo enquanto unidade do conhecimento. Então, em lugar da vacuidade entre disciplinas poder-se-á perceber que existe alguma coisa entre e por meio das mesmas e além do fato de que toda e qualquer disciplina encontra-se plena de potencialidades, cabendo aos docentes e discentes uma maior exploração (tanto vertical quanto horizontal) nos processos investigativos, epistemológicos, cognitivos e na realização de experiências, a fim de se chegar à teoria.

Até este ponto, tudo parece mágico, fantástico; mas, há que ter clareza de que estas novas ferramentas são apenas isto e nada mais; ou seja, não são capazes de substituir o homem, o analista, o técnico bem preparado ou o professor dedicado, que tem a sua práxis fundamentada na lógica; porque, elas são nada mais que meios que colaboram para que fins sejam alcançados, não são fins em si e por si mesmas. No século XX, quando o capitalismo chegou ao mais alto grau e a ciência e a técnica de produção em série necessitavam de novos mercados, gerando um alto índice de egoísmo e de competitividade entre as nações industrializadas as descobertas e invenções científicas foram tão valorizadas que perdeu-se a noção de homem como elemento pragmático.

A cisão estabelecida no ser humano, criando uma dicotomia homem-ideia fez com que se perdesse a harmonia interior e se tornasse, inadvertidamente, um ser em crise. Crise esta expressa em todos os sentidos: social, provocada pela nova ordem estabelecida pela situação (industrialismo), na qual o que importa é a produção; psicológica, em decorrência do novo foco de valorização do homem, deixando de ser importante pela sua atividade interior, para valer pelo que produz no plano material concreto. Também o avanço nos meios de comunicação e nos transportes, embora sirva para diminuir a

distância física entre as pessoas, não conseguiu aumentar o grau de solidariedade entre elas.

As emergências sobre as quais refletia a filosofia moderna foram substituídas por novas preocupações centradas na ciência, na tecnologia e na problemática do ser humano individual e social. O novo período manifesta uma continuidade e uma ruptura com o anterior. Permanecem e explicitam-se elementos da ciência dos séculos XVII e XVIII, assim como elementos do Iluminismo; porém, em um outro contexto e com novas preocupações. Diante disso, o discurso filosófico diversificou-se e tomou várias direções, tornando-se fragmentado e orientando-se ora para uma tendência espiritualista, de retorno à interioridade do indivíduo, ora para uma tendência prática, utilitarista, ligada à ação humana. Assim, a experiência filosófica variará entre uma postura idealista e outra materialista, originando-se delas várias doutrinas como o pragmatismo, o intuicionismo, a fenomenologia, o marxismo, o existencialismo.

A formação pragmática de um ser humano é *conditio sine qua non* para que possa a vir a inteirar-se de seu papel social, não apenas junto a seus outros iguais como também como um ser responsável pelo equilíbrio das outras criaturas com as quais divide o espaço terrestre. A devida racionalização, a busca pelo conhecimento crítico, alcançado através da experiência, que lho permita duvidar de todo o processo que o envolve, esclarece e propicia avanços é parte da formação humanística [ou pelo menos deveria ser]. Porém,

A divisão da sociedade, em que as pessoas executam tarefas delimitadas e muito específicas, faz com que desapareça a qualidade humana de trabalho e vida. A pessoa não vê a situação como um todo, mas apenas vê uma pequena parcela do geral, e assim fica incapaz de agir sem algum tipo de direção geral (MILGRAM, 1983, p. 28)

Da mesma maneira que os nativos das Américas colombianas não conseguiam mentalizar um homem montado em um cavalo como duas unidades distintas, imaginando-o como uma criatura quimérica, simplesmente porque desconhecia a função do cavalo como monta, assim é o homem moderno que trabalha na indústria automobilística, *p.e.*, e que ao ver um carro não consegue concebê-lo por completo em seu pensamento, porque desconhece as partes que o compõem. E, da mesma forma ocorre com a educação formal em todos os níveis. Segue sendo fragmentada cada vez mais até que todo o processo não seja mais que pedaços isolados de saberes inúteis, gerando uma desafortunada continuação acadêmica que jamais concretiza-se em algo factível e pragmático.

Friedrich Nietzsche (1844-1900), em seus *Escritos Sobre Educação* (2003) relata que, à medida que o homem de ciências se chafurda na busca de solução para um único problema acaba por esquecer e desvencilhar-se do todo e, assim, define-se a cada dia mais em seu processo epistemológico. Para o homem comum, selvagem mesmo, que até teme esta nova inserção a tecnologia ou é coisa que não existe ou ele resiste tanto a ela que retira-se para um mundo interior que provoca-lhe um ostracismo de largo espectro. Para o homem mediano, que não foi ensinado a pensar ou se o foi o fizeram de maneira medíocre, estes avanços significam conforto e proteção e para ele não faz a menor diferença os rumos que as coisas venham a tomar. Ele é grato a Deus por ter tido a capacidade de aprender algo além de suas capacidades primitivas.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Valendo-se de uma analogia a revolução tecnológica trouxe um grave problema para a educação que foi o de ter que se *adaptar* a esta nova realidade [*enquanto seus pupilos já saíam na frente*] e lutar contra o analfabetismo e a exclusão digital. A luta foi desigual, pois foi-lhe dada três funções e nenhum aparato, afinal, não há como a escola engendrará-la em sua grade curricular se seus agentes ou ignoram a nova tecnologia ou se [*mesmo*] resistem a ela. A revolução tecnológica ainda engatinha em um mundo cada vez mais preocupado com a formação humanística do sujeito e sendo a escola produto de uma cultura e de um tempo, cabe a ela procurar superar esta cultura, moldá-la em uma estrutura humanística para aí poder aplicá-la em sua totalidade. Agrega à problemática, o fato de que nenhuma metodologia de ação efetiva, a fim de enfrentar a situação foi proposta ou apresentada aos professores; apenas disseram-lhes que, a partir de então, deveriam incluir a disciplina, a ferramenta e os estudantes no mundo digital, como se eles estivessem completamente inteirados de tudo o que estava acontecendo, por vir e conectados à rede mundial de computadores e em rede.

A expansão e sofisticação dos modernos sistemas de informação científica têm como objetivo facilitar os contatos, aliado ao imenso volume de produção científica que tende a ser hoje tão grande que surgem problemas insuperáveis de sobrecarga de informações para os cientistas individuais. A consequência é que se torna cada vez mais difícil para um cientista acompanhar o que acontece fora de seu campo restrito de especialidade. Como substituto para a integração e coerência de toda uma área científica,

o que faz o pesquisador individual é acompanhar o que ocorre nos centros mais prestigiosos e nas revistas mais conceituadas, tomando-os como indicadores de onde estão, em cada momento, as fronteiras da atividade científica, o que tende a ser verdadeiro; mas, nem sempre. A busca de uma posição intermediária entre a subordinação total da ciência a objetivos tecnológicos, econômicos e políticos, por um lado, e a total independência da ciência, por outro, tem levado a tentativas de estabelecer critérios racionais para a distribuição de recursos entre diferentes tipos de atividade científica.

O desenvolvimento tecnológico trouxe avanços fantásticos, como, por exemplo, os computadores, porém, eles não são máquinas mágicas que podem adivinhar coisas que estão escondidas das pessoas. Maravilhosas como elas são, estão limitadas aos conhecimentos que os seres humanos imputam em seus sistemas neuroeletrônicos artificiais, ou seja, computadores dependem de pessoas para adquirirem conhecimento e, da mesma forma, para expressá-los. O professor Valdemar Setzer (2003) enfatiza, com veemência, que

Certas atividades humanas não podem ser desempenhadas pelo computador. Na minha conceituação, os computadores jamais vão sentir ou pensar como o ser humano. Portanto, eles têm limitações que devem ser conhecidas. Deve-se também conhecer as capacidades humanas, que transcendem às máquinas. O grande perigo é encarar as pessoas como máquinas.

Criar e alimentar a ilusão de que as máquinas são mais capazes que os humanos é uma ideia ingênua, que não deixa de ser bizarra; no entanto, encontra suas limitações e finitudes, por si só. Porém, o perigo colocado pelo professor citado acima está em considerar as pessoas nem menos nem mais que máquinas, colocando-as em pé de igualdade sem nenhum parâmetro criterioso de avaliação. Isto seria como que realizar um processo de banalização ético e deixar as coisas fluírem como bem entende a necessidade neo-liberalista, completamente ao sabor da direção volátil que tome.

O cérebro humano é uma estrutura otimizada e pronta a proteger/defender todo o organismo de um [possível] colapso valendo-se de manifestações somáticas as mais variadas. E as formas de proteção individuais mais conhecidas são a socialização, a comunicação, a convivência pacífica (*sic*) e a quebra de rotinas. Condenar as pessoas a estagnarem-se a um mundo mecânico, mimético e num *frenesi* de competição ultraselvagem, que tem como motivo último ultrapassar o colega, que agora se apresenta e é

reconhecido um rival, um inimigo a ser vencido sob quaisquer circunstâncias, é maquinizar não apenas os seres humanos como as relações sociais.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AGREGADAS À PRÁXIS EDUCATIVA

A revolução tecnológica é uma realidade; chegou às escolas e acontece um fato interessante que muitas vezes o professor está totalmente despreparado para as tarefas executadas via rede. Estar atento às novas mudanças do mercado é a ordem do dia. O uso de tecnologias na educação já é uma realidade imprescindível e não se pensa uma formação humanística completa sem a inclusão digital como parte efetiva desta. Todo ser vivo resiste ao novo; isto porque o novo é desconhecido e, esta condição provoca e realça o medo. E este é que é a causa da resistência. Até mesmo o desenvolvimento da cultura humana e da espécie em si, teve seus entraves, devido a este medo, a esta resistência em aceitar o desconhecido. Por fim, este termina por ser um mecanismo de defesa. Du Bois (1961) argumenta que,

O mecanismo de propagação das técnicas é dominado por um agente forte hostil ao desenvolvimento, e pela tendência inata de pessoas ingênuas a reproduzir, invariavelmente, as formas transmitidas por seus pais e transmiti-las, sem modificações, à geração seguinte. Dessa maneira, tais formas foram preservadas, completamente inalteradas desde épocas pré-históricas, por milênios, uma vez que esta tendência inata se opõe a qualquer mudança na tradição (DU BOIS, 1961, p. 131 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 39).

O desenvolvimento tecnológico trouxe avanços fantásticos, como, por exemplo, os computadores, porém, eles não são máquinas mágicas que podem adivinhar coisas que estão escondidas das pessoas. Maravilhosas como elas são, estão limitadas aos conhecimentos que damos a elas. Computadores dependem de pessoas para adquirirem conhecimento. O processo educativo via tecnologias digitais enfrenta um vigoroso dilema que, à primeira vista, parece ser insolúvel. Se de um lado desponta como a quintessência para solucionar uma equação colocada pela Revolução Luterana (1517) que defendia uma educação universalizada, do outro lado surge a questão do despreparo das escolas em se adaptarem a esta nova realidade. Isto porque a escola é um centro tradicional, *par excellence*, que sempre zelou pela formação do indivíduo, seu preparo para a vida, ficando o ofício de orientar os filhos para uma determinada profissão a cargo dos pais. Com as

revoluções do pós-guerra estas barreiras começaram a se imbricar, até culminar na Constituição Federal de 1988, trazendo em seu artigo 205, que a missão da escola é preparar para a vida, a formação cidadã e para o mercado de trabalho, conforme *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 17).

Sob este novo conceito de educação, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) ganham força pelo seu amplo poder de cobertura e oferta de informação em tempo real, ficando a cargo do professor [*in situ*] a decodificação dos conteúdos expostos aos educandos.

A escola pode vir a agregar valores aos conteúdos midiáticos, como a interconexão entre as diversas culturas e suas influências sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Não se pode deixar de antever que à condução e à produção de uma nova ideologia, criando a '*mass media*' pode seguir uma perigosa forma de alienação mental. Alegar que as TIC's possuem uma especificidade é colocá-la como detentora e ditadora de um poder que pode acabar por se tornar hegemônico. Seria a criação de um Estado ao estilo 1984 de Orwell. E, seguindo esta linha de ambigüidade, pode-se afirmar que, a televisão, mais propriamente, serve para agregar a classe excluída ao processo democrático de vez e voz. Porém, pode, também, servir como máquina de propagação ideológica do Estado e instrumento de alienação em massa, objetivando o *statu quo* do controle absoluto e irrestrito.

E, de acordo com Habermas (1929-), o conhecimento científico objetivo não promove mais a libertação e o iluminismo; ao contrário, serve como uma ideologia que apóia o *statu quo*. Isso ocorre principalmente porque, para o conhecimento ser válido, ele tem que resultar de diálogo livre e aberto, que é severamente limitado por restrições políticas e de outras naturezas sob o capitalismo. A educação tem a missão de igualar as 'oportunidades', jamais as pessoas. Com a ciência, quer seja tecnológica e/ou humanística, deve-se procurar esta justa medida, este meio que proporcione equilíbrio à equação, afinal, "a humanidade não se divide em heróis e tiranos. Suas paixões, boas ou más, foram-lhes dadas pela sociedade, não pela natureza" (CHAPLIN *apud* GOMES, 2007, p. 32).

Segundo essa análise, o desenvolvimento técnico e a ciência voltada para a aplicação técnica, que resultam dessa razão instrumental, acarretam a perda da

autonomia do próprio bem, submetido igualmente às regras de dominação técnica do mundo natural. Tomando por base uma perspectiva crítica, é necessário, portanto, recuperar a dimensão da interação humana, de uma racionalidade não-instrumental, baseada no agir comunicativo entre sujeitos livres, de caráter emancipador em relação à dominação técnica. A ideologia corresponde, portanto, para Habermas, à distorção dessa possibilidade de ação comunicativa, produzindo relações assimétricas e impedindo que a interação possa realizar-se, plenamente.

No Brasil, a televisão cumpriu, fielmente, seu papel ao qual foi destinada: ‘fazer o povo abdicar-se do seu [já *obsoleto e medíocre*] hábito de leitura.

Nossas sociedades administradas atuais usam de expedientes mais sutis e eficazes: o bombardeamento das informações pelos meios de comunicação de massa, em especial pelos complexos televisivos, torna assépticos a censura e o controle sobre as mentes. Não é necessário destruir os livros se as gerações, sem que elas e os adultos tenham disso consciência clara, são ‘des-ensinadas’ da prática de leitura crítica (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 31).

O país, como um local de muito analfabetismo e pouca leitura, é campo propício para o desenvolvimento da *imagem educativa*. A imagem também é um texto, um contexto; faz-se leitura imagética; porém, a expulsão da letra pela imagem asfixia o processo de reflexão, sem a qual nada se conquista. Elaboram-se, nesse período, novos modelos ético-pedagógicos. Percebe-se que, a tecnologia de informação em massa teve seu projeto [*sutilmente*] modificado para ‘tecnologia de alienação em massa’. Mas, não se pode perder de vista que tem servido para atravessar barreiras que, antes eram nem ao menos sequer imaginadas pelos nossos ancestrais de épocas consideradas como altamente evoluídas e clássicas. E neste novo paradigma onde se situa o professor? Até que se prove o contrário, no mesmo local de sempre, afinal, o ser humano continua sendo um animal político, de acordo com a concepção aristotélica, o *zoon politikon*, na concepção de Jaspers, ou seja, um ser que necessita do outro não apenas para se identificar como ser pertencente ao gênero e à espécie, mas para definir-se de forma cultural e socialmente.

Dentro deste conceito, pode-se inferir que a atividade sócio-educativa humana é inerente ao gênero, sendo imprescindível para um completo aprendizado a presença de atributos como afetividade, convívio social e uma troca mútua e constante de princípios e valores.

A mídia televisiva tem criado uma classe paralela na sociedade que é a dos pseudo-sábios [*aqueles que acham que sabem alguma coisa de qualquer coisa*]; formando um grupo

que acaba por disseminar um conhecimento depreciativo e desprovido do menor valor epistemológico. Este grupo foi intensificado pelo acesso à internet de banda larga, em que o poder individual se expande, de forma exponencial e sem qualquer tipo de controle.

Uma impressão que a televisão e, por último, a internet tem alavancado é a de que está igualando as oportunidades e promovendo, assim, a inserção do indivíduo excluído ao meio, auferindo-lhes vez e voz. O que elas realmente fazem é realçar ainda mais o processo de excludência e alienação, levando os indivíduos a uma atitude de não querer lutar por um ideal e alimentar ilusões acerca de carreiras furtivas e sem parâmetros guiados pela pseudo ideia de ganhos vultosos e fáceis.

Quando se traz à baila questões como o desinteresse pela literatura e a leitura crítica, vale ressaltar que, ambas exigem um franco processo abstrativo; coisa que, na solidão é impossível de ser alcançado. E a produção da televisão é um monólogo que dá a falsa impressão de ser um diálogo. É um questionamento que já vem pronto, enlatado, engessado; pronto para uso e abuso e não adianta reclamar, porque eles não te ouvem, o sujeito do lado de cá da tela é um anônimo, preso a um processo amargo de anomia. Na internet, existe uma condição de interação síncrona; no entanto, os indivíduos que compõem os grupos que se formam pensam da mesma maneira, não existe conflito; logo, a discussão se torna inócua e desprovida de sentido, porque todos concordam com tudo o que o colega expressa.

Segundo uma pesquisa de um filósofo francês, Gilles Lepovetsky, 98% da população 'somente' assiste a programas de sexo e outras futilidades na TV. Um estudo inglês provou que crianças que ficam por conta da televisão correm o risco de desenvolverem 'autismo'. Isto devido ao isolamento excessivo e a falta de uma recíproca de interface social. Vincula-se aí neste aspecto uma maior necessidade de preparo do educador para estar atento na orientação e formação deste indivíduo; ou seja, cada vez mais, a formação acadêmica do futuro educador deve estar pautada para ver, entender, compreender e auxiliar o outro no processo de formação do eu.

Na era da internet e das interações virtuais, em que o mundo afetivo foi reduzido a números e a visualizações na rede, toda uma estrutura de personalidade se derrete frente a poucos atos de ação ou de interação ou a ausência dela. A formação de qualquer indivíduo, para viver e ser capaz de atuar na sociedade do conhecimento, não pode ser mais pensada como algo que acontece somente no âmbito da escola. Faz-se *mister* entender a aprendizagem como uma atividade contínua, estendendo-se ao longo da vida.

A análise dos processos de aprendizagem nos diferentes períodos da vida mostra que aprendizagem como construção de conhecimento acontece desde a infância até o último instante de vida.

Entendidos por especialistas e educadores como ferramentas essenciais e indispensáveis as novas tecnologias ganham espaço efetivo nas salas de aula. Entretanto, apesar de muitas escolas possuírem estas tecnologias, as mesmas não são utilizadas como deveriam, ficando muitas vezes trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. Importa agora dizer que os estudantes estão conectados em rede, via celular? O que não se pode perder de vista é que a escola é um centro de formação; portanto, devendo ter controle sobre o que acontece, porque de outra forma, não pode orientar a aprendizagem.

Existem professores e escolas que ainda não conseguem interligar estes instrumentos às suas atividades regulares. Dentro deste paradigma ergue-se a questão se a sala de aula pode ainda ser considerada um espaço privilegiado de aprendizagem nas sociedades avançadas em que dominam as novas tecnologias de comunicação e informação?

As escolas devem criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram; formar indivíduos criativos, inventivos e descobridores, que não aceitem tudo o que se lhes propõe. Para isso deve-se começar por uma educação que torna a aprendizagem prazerosa e divertida, sem esquecer que o computador representar, em todo o processo educativo, um meio e nunca um fim em si mesmo. Não é à toa que a introdução das novas tecnologias digitais na educação apresentou mudanças para a dinâmica social, cultural e tecnológica. Modelos pedagógicos foram quebrados, tornando-se desatualizados frente aos novos meios de armazenamento e difusão da informação. Neste momento mudam também os conteúdos, os valores, as competências, as performances e as habilidades tidas, socialmente, como fundamentais para a formação humana.

Assim entendido,

O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é conhecimento, porque nos passam conhecimento. (...) Em outras palavras, o papel da educação é instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2001, p. 05).

Os educadores contemporâneos têm um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos. Precisa criar condições de conhecimento, consciência e capacidade de pensar que os coloquem frente aos desafios da vida, prontos para decidir de modo complexo, ou seja, pensando em seus interesses imediatos, futuros e também nos interesses coletivos e comunitários. É necessário que o professor, nesta nova perspectiva sociológica, seja parceiro de seus alunos, estimulando a motivação dos mesmos a serem autônomos, pois é essencial esta troca e busca dialéticas por novos conhecimentos. As tecnologias atuais são vitais para o desenvolvimento humano e auxiliam muito na práxis do dia-dia; mas, é importante que o educador esteja preparado e disposto a proporcionar as duas vertentes desse processo de mudanças.

As mudanças econômicas provocaram alterações no modo de vida de toda comunidade terrestre. E, neste novo século a humanidade já despertou com o barulho das novíssimas tecnologias que não vieram acompanhadas de um trabalho de consolidação e preparação das infelizes almas que iriam ser atropeladas por elas. E a área educacional não ficou ileso a este impacto.

O impacto das Novas Tecnologias tem provocado mudanças na Educação, que não tarda a incorporar os últimos recursos tecnológicos direcionados ao setor. Dessa forma, a integração de novas mídias como televisão e Internet não é mais novidade estranha à sala de aula. Pelo contrário, contribui para a criação de novas estratégias de ensino, aprendizagem e auto-capacitação.

Para Blikstein & Zufo (2010),

Muitas profissões foram seduzidas, nos últimos anos, pelas encantantes melodias das novas tecnologias da comunicação e da informação. Nos primeiros anos da década de 1990, foram os profissionais da informática, fascinados pelas perspectivas de riqueza instantânea e pela indubitável aura de sabedoria. Depois, foi a vez do comércio eletrônico e da “nova economia”, que embalaram sonhos de executivos e administradores e prometiam a completa transformação do mundo dos negócios. Mais tarde, veio o tempo do jornalismo eletrônico, da eliminação do papel, da personalização da notícia, da entrega em tempo real. Cada um receberia somente as notícias de seu interesse, toda manhã, sem precisar procurá-las por páginas e mais páginas de papel. Informatas, especialistas em comércio eletrônico e *web*-jornalistas, cada um a seu tempo, tiveram seu momento de glória, de exposição, de mágica sabedoria (Idem, 2010, p. 14).

Mas, sendo a escola um ambiente de cunho paradoxal, ou seja, ele tende a formar o ser humano para ser e viver como um ser autônomo, independente, livre, ao mesmo

tempo que serve como instrumento de inculcação ideológica em massa, não resta dúvida também sobre a importância da formação permanente dos professores para que utilizem os recursos tecnológicos de forma criativa e inovadora. De nada adianta ter acesso a recursos digitais de aprendizagem bastante elaborados se estes forem utilizados para reproduzir modelos tradicionais de aprendizagem. Cabe aos professores refletirem sobre o melhor uso destes recursos com o objetivo de proporcionar situações propícias para aprendizagens significativas.

A grande revolução que o computador promove é permitir uma educação massificada no sentido de que há muita informação disponível e ao mesmo tempo individualizada. Com o andar dos anos o que vai acontecer é que o ensino não vai mais se reduzir ao livro didático. Os livros estarão melhores e adequados à informática, até mesmo com sugestões de *sites* e atividades. As aulas expositivas, o papel, as pesquisas de campo, os trabalhos de laboratórios, as consultas na web são recursos complementares, que devem ser utilizados de maneira integrada e inteligente. Exatamente o oposto do que se faz na educação convencional, que desperdiça o mais precioso de todos os recursos... o professor fazendo dele mero fornecedor de informações, quando deveria ser um organizador de situações de aprendizagem (MOITA, 1992, *s.p.*).

Parece um pouco dura e radical esta colocação. O professor não é desperdiçado em sala de aula. Nada substituirá o contato humano do mestre com seus alunos, a confiança que ele lhes desperta, os elogios, as críticas, os vislumbres [*coisas as quais um computador fora de Hollywood jamais poderá fazer*]. E, ademais, não basta ter a tecnologia é preciso saber fazer uso dela, para tirar melhor proveito, quando a questão é educação. Criar um projeto não basta; é preciso planejá-lo para saber o momento certo de se fazer uso do mesmo, desenvolvendo-o em suas etapas e usando das tecnologias disponíveis. Enquanto a Escola Pública não tiver um Laboratório de Vídeo e Som de último tipo, Sala com Data Show e um Laboratório de Informática invejável, não fique professor na Idade da Pedra, pois ainda existem muitas mídias que se pode usar para tornar as aulas mais humanas e condignas. Mas, não se deve esquecer que é preciso participar das formações para se cobrar e criar meios para qualificar a educação das crianças.

Quando se fala em tecnologias a ideia que vem à cabeça é o computador. Porém, tudo o que é usado para tornar a aula diferente, mais rica, mais prazerosa pode ser agregado ao título de valor da tecnologia. Outro aspecto é que a tecnologia em si não é má. Os fins a que são usadas é que as tornam nocivas e excludentes. Referindo ao computador, este é apenas uma máquina, sem cérebro e sem sentimento programável, e que depende

de um humano por trás dele para que possa produzir os milagres que lhe são tão atribuídos.

A tecnologia entendida como uma das linguagens a que o homem se utiliza enquanto comunicação é também uma construção social a qual se realiza e se amplia historicamente, servindo para a transformação das relações sócio-econômicas e culturais. Segundo Marx (1818-1883), a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e assim elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem.

Macluhan afirma que,

Com a tecnologia da alfabetização, o homem ocidental adquiriu o poder de agir sem reação. As vantagens de fragmentar-se deste modo podem ser exemplificadas pelo caso do cirurgião, que se tornaria desamparado se tivesse de envolver-se humanamente em suas intervenções. Adquirimos a arte de levar a cabo as mais perigosas operações sociais com a mais completa isenção. A nossa isenção era uma atitude de não-participação. Mas na era da eletricidade, quando o nosso sistema nervoso central é tecnologicamente projetado para envolver-nos na Humanidade inteira, incorporando-a em nós, temos necessariamente de envolver-nos, em profundidade, em cada uma de nossas ações. Não é mais possível adorar o papel olímpico e dissociado do literato ocidental (MCLUHAN, 1996, p. 18).

Buscar o conhecimento através destas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias, requer uma forma de trabalho coletivo na busca da unidade-totalidade do conhecimento, no fazer pedagógico. Ao contrário do que ocorre na produção capitalista, onde a técnica está somente a serviço da reprodução do capital, as tecnologias no trabalho pedagógico devem estar a serviço da não competitividade, mas de um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação da sociedade.

Vale dizer que a compreensão do binômio Educação e Tecnologia significa ter clareza que de nada adianta termos em nossas mãos a última geração de determinados artefatos tecnológicos, mas sim, ter no profissional da educação o principal ator no processo ensino-aprendizagem. Se ele deve ser problematizador, mediador, inventivo, transformador dos conhecimentos científico, histórico e culturalmente produzidos pela humanidade, deve-se também reconhecer que entre outras necessidades a capacitação deste profissional, que é agente de mudanças, tornem-se prioridades para que os objetivos educacionais sejam devidamente alcançados.

É fundamental que a escola, o professor e o aluno, tenham clareza de quais são os fins ou os motivos da atividade de ensino e de aprendizagem, contextualizem seus objetivos, definam as ações e procedimentos necessários para a consecução desses fins e considerem os objetos ou recursos disponíveis (tecnologias) para o trabalho escolar, partindo de uma análise crítica da realidade, criando condições para a formação da consciência crítica comprometida com a transformação da sociedade.

Na educação (e também em outros setores) essa distinção é fundamental, pois não há máquina que substitua o professor – e quando isso ocorre é porque o professor o merece. Tecnologia educacional é, por exemplo, usar uma lata de água, um pedaço de madeira e uma pedra para explicar a flutuação dos corpos; apertar a tecla de um vídeo sobre o assunto e deixar os alunos o assistirem passivamente, em contrapartida, nada tem de tecnologia.

Quando o radar era novidade, verificou-se a necessidade de eliminar o sistema de balões que precedeu o radar como sistema de proteção das cidades. Os balões interferiam na auto-alimentação elétrica da nova informação do radar. Este parece ser o caso de nosso atual currículo escolar, para não falar das artes em geral. Tanto de um como de outras, apenas devemos utilizar aquelas manifestações que acentuam a nossa percepção da tecnologia e de suas conseqüências psicológicas e sociais. A arte, como ambiente-radar, exerce a função de indispensável treino perceptivo - e não de papel de dieta privilegiada para a elite. A finalidade da arte, enquanto auto-alimentação tipo radar, que nos fornece uma imagem corporativa, dinâmica e mutável, não é tanto de preparar-nos para as transformações quanto a de permitir-nos manter um roteiro estável em direção a metas permanentes, mesmo em meio a inovações as mais perturbadoras. Pois, já percebemos a futilidade que é mudar nossos objetivos quando mudamos nossas tecnologias” (MCLUHAN, 1996, p.15).

Mcluhan afirma com esta fala que,

A “mensagem” de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas, humanas. A estrada de ferro não introduziu movimento, transporte, roda ou caminhos na sociedade humana, mas acelerou e ampliou a escala das funções humanas anteriores, criando tipos de cidades, de trabalho e de lazer totalmente novos. Isto se deu independentemente do fato de a ferrovia estar operando numa região tropical ou setentrional, sem nenhuma relação com o frete ou conteúdo do veículo ferroviário. O avião de outro lado, acelerando o ritmo de transporte, tende a dissolver a forma “ferroviária” da cidade, da política e das associações, independentemente da finalidade para a qual é utilizado (MCLUHAN, 1996, p.22).

Com isto pode-se vislumbrar um novo horizonte que aponta para a formação de um novo educador. Por mais que pensemos em utilizar o vídeo, o computador ou mesmo

o velho e bom quadro-negro, é na formação do professor que desenvolve-se a tecnologia educacional, preparando líderes, mediadores e estimuladores, mais do que detentores de determinados conhecimentos. O professor deste século deve saber orientar os educandos sobre onde colher a informação, como tratar essa informação, como utilizar a informação obtida: *o como, o porquê e o para quê*. Esse educador será o encaminhador da auto formação e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de pequenos grupos reunidos por áreas de interesses comuns.

AS TIC's E O CURRÍCULO EDUCACIONAL

Nas escolas, qual seria o uso mais revolucionário das tecnologias? Aqueles em que os alunos seguem receitas passo-a-passo ou quando empreendem projetos pelos quais são interessados e apaixonados, fora dos estritos regulamentos de conduta e comportamento?

Segundo Del Nero a disponibilidade oceânica de informação não é garantia de aprendizado ou de construção de conhecimento. Afirma, categoricamente, que

A pesquisa sem direção, sem nítido elemento conceitual que possa digerir e organizar a informação, pode criar pseudoculturas. [...] Se essa informação é em quantidade enorme e muito rápida, não é demais imaginar que surjam patologias ansiosas, além da ignorância travestida de modernidade, pela exposição a contextos diversos e pouco sintetizáveis (DEL NERO, 1997, p. 121).

Rouanet (2002) também comenta e critica a confusão não acidental entre sociedade da informação e do conhecimento, reafirmando o que diz Del Nero sobre a necessidade do trabalho interno de reflexão para transformar informação em conhecimento. Ignorar essa diferença, segundo ele, é usar esses fatos como ideologia em seu sentido clássico mais pernicioso, ou seja, “um conjunto de idéias para mistificar relações reais, a serviço de um sistema de dominação” (Idem, p. 02).

Coloca-se, novamente, um problema central: o avanço da tecnologia não tem contrapartida na vida cotidiana dos cidadãos e, entre estes, os professores e alunos envolvidos na realidade da Escola Pública, onde grande parte dos membros da comunidade escolar não tem acesso às novas conquistas da tecnologia. Note-se que não

nos estamos referindo à televisão ou ao rádio, meios de comunicação de massa que há muito pertencem à vida diária dos brasileiros.

O que causa estranhamento é notar a confecção de livros e material didático a partir de sofisticados *softwares* de autoria quando a maior parte dos alunos e professores não possui o seu microcomputador em casa. O mundo pode ser conectado via *Internet* e muitos dos alunos saem da escola para enfrentar o mercado de trabalho antes de completar o 1º- Grau. Uma técnica não se converte em uma ferramenta até que a saiba manejar e lhe aplicar a criatividade, a imaginação e o saber. A tecnologia entendida como uma das linguagens a que o homem se utiliza enquanto comunicação é também uma construção social a qual se realiza e se amplia historicamente, servindo para a transformação das relações sócio-econômicas e culturais.

Segundo Marx (*apud* GAMA, 1986, p. 208), “a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e assim elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem.” Neste sentido o desenvolvimento do conhecimento científico tem contribuído para colocar em novas bases o modo de pensar e produzir inovações tecnológicas. Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as formas de ensinar e sobre a produção de materiais para uma educação comprometida com a superação das desigualdades, conflitos e contradições postas na sociedade, sem perder de vista a diversidade cultural. Buscar o conhecimento através destas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias, requer uma forma de trabalho coletivo na busca da unidade-totalidade do conhecimento, no fazer pedagógico. Ao contrário do que ocorre na produção capitalista, onde a técnica está somente a serviço da reprodução do capital, as tecnologias no trabalho pedagógico devem estar a serviço da não competitividade, mas de um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação da sociedade.

Segundo Beppler *et all*,

A compreensão do binômio Educação e Tecnologia significa ter clareza que de nada adianta termos em nossas mãos a última geração de determinados artefatos tecnológicos, mas sim, ter no profissional da educação o principal ator no processo ensino-aprendizagem. Se ele deve ser problematizador, mediador, inventivo, transformador dos conhecimentos científico, histórico e culturalmente produzidos pela humanidade, deve-se também reconhecer que entre outras necessidades a capacitação deste profissional, que é agente de mudanças, tornem-se

prioridades para que os objetivos educacionais sejam devidamente alcançados (2002, *s.p.*).

Inferre-se da fala deste autor, que não adianta nada se ter um profissional muito conhecedor de todas as multimídias se ele não consegue fazer as leituras inerentes ao processo científico que as produziram e as possibilidades que podem advir de sua correta aplicação. Todo ser vivo resiste ao novo. Isto porque o novo é desconhecido e isto provoca e realça o medo. E este é que é a causa da resistência. Até mesmo o desenvolvimento da cultura humana e da espécie em si, teve seus entraves, devido a este medo, esta resistência em aceitar o desconhecido.

Qualquer orientação que venha a se colocar para o trabalho junto aos alunos, ainda que eventualmente trate de aspectos específicos como, por exemplo, o uso de vídeo ou de computador, deverá ser coerente com a concepção já estabelecido para o conjunto da Proposta Curricular. De acordo com tal ponto de vista, as atividades mentais determinadas pelas relações sociais, implicam na compreensão de que o processo de apropriação do conhecimento ocorre ao mesmo tempo em que os sujeitos desenvolvem-se culturalmente. “O processo inovador expressa a capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho; a mudança tecnológica é a exteriorização desta potencialidade” (KATZ, 1995, p. 09); porém,

O termo inovação é altamente traiçoeiro, sendo ao mesmo tempo sedutor e enganoso: sedutor, porque implica melhoramento e progresso, ao passo que em realidade apenas significa alguma coisa de novo e diferente. Enganoso, porque desvia a atenção da substância da atividade em causa – o aprendizado – em favor do cuidado da tecnologia da educação (HUBERMAN, 1973, *s.p.*).

As modernas tecnologias vieram para agregar um valor a mais ao já complexo sistema de vida humano, porém, a forma como foi colocada tem provocado verdadeiros surtos de pânico nas pessoas. Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor propõe a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos aprendizes. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais, e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos aprendizes.

As tecnologias chegaram à escola, mas estas sempre privilegiaram mais o controle, a modernização da infra-estrutura e a gestão do que a mudança. Os programas de gestão

administrativa estão mais desenvolvidos do que os voltados à aprendizagem. Há avanços na virtualização da aprendizagem, mas só conseguem arranhar superficialmente a estrutura pesada em que estão estruturados os vários níveis de ensino.

Apesar da resistência institucional, as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. As empresas estão muito ativas na educação *on-line* e buscam nas universidades mais agilidade, flexibilização e rapidez na oferta de educação continuada. Os avanços na educação à distância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996) e a *Internet* estão sendo notáveis. A LDB legalizou a educação à distância e a *Internet* tirou-lhe o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe. A interconectividade que a *Internet* e as redes desenvolveram nestes últimos anos está começando a revolucionar a forma de ensinar e aprender. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação a distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação.

Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, fica muito difícil a autonomia, a organização pessoal, indispensáveis para os processos de aprendizagem à distância. O aluno desorganizado poderá deixar passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e poderá sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalhará sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que criará tensão ou indiferença. Alunos assim, aos poucos, poderão deixar de participar, de produzir e muitos terão dificuldade, à distância, de retomar a motivação, o entusiasmo pelo curso. No presencial, uma conversa dos colegas mais próximos ou do professor poderá ajudar a que queiram voltar a participar do curso. À distância será possível, mas não fácil. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a *Internet* e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro

empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente.

É difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual se não envolver os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que estejam brilhantemente produzidos, correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática. Em sala de aula, se estiver atentos, pode-se mais facilmente obter *feedback* dos problemas que acontecem e procurar dialogar ou encontrar novas estratégias pedagógicas. No virtual, o aluno está mais distante, normalmente só acessível por e-mail, que é frio, não imediato, ou por um telefonema eventual, que embora seja mais direto, num curso à distância encarece o custo final.

Os educadores marcantes atraem não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Transmitem bondade e competência, tanto no plano pessoal, familiar como no social, dentro e fora da aula, no presencial ou no virtual. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. E eles, numa sociedade cada vez mais complexa e virtual, se tornarão referências necessárias.

Mesmo com tecnologias de ponta, ainda tem-se grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na educação dependem, mais do que das novas tecnologias, de ter-se educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saem-se enriquecidos. São poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver.

CONCLUSÃO

Os computadores são máquinas fantásticas; mas, não o bastante para substituírem o ser humano em suas funções sociais. Fica a impressão de que as máquinas se rebelarão e deixarão a todos á mercê da sorte e do azar e, a natureza inteira se curvará à criação de uma espécie por demais limitada. Observa-se, ai, um complexo de inferioridade

mascarado sob um complexo de superioridade. Não se pode negar os avanços produzidos através das mídias; mas de nenhuma forma pode deixar que a antropofobia leve os seres humanos a dobrar sua espinha a tal ponto que se tornem um eterno corcunda não conseguindo jamais voltar a olhar os seus iguais nos olhos.

Compreender o processo de revolução tecnológico midiático perpassa pelo domínio do próprio eu do sujeito enquanto suposto saber e enquanto sujeito do processo educativo. A ignorância é um mal menor do que a suposta sabedoria. Schopenhauer (1788-1860) falava de uma cultura livresca, hoje pode-se falar de uma cultura midiática. Na época do filósofo, esta era um tipo de cultura de pessoas que só repetiam o que estava escrito nos autos; liam, mas não remoíam o que haviam ingerido, parafraseando Nietzsche. Na atualidade, eles apenas ouvem, nem sabem ler mais, já não dominam nem o idioma pátrio e se auto-intitulam intelectuais. Ao educador, neste novo paradigma, cabe conduzir este processo em meio às vistas a levar o sujeito a se descobrir; sempre assumindo uma postura tal que promova o debate e a interação entre os pares e o saber científico.

A tecnologia torna possível o acesso direto à informação, mas não é possível o acesso direto ao conhecimento. Passar de um conhecimento intuitivo e sumário do senso comum para um desenvolvimento reflexivo em que o indivíduo seja capaz de organizar, associar e estabelecer relações com as informações não se alcança com a imediaticidade do direto: requer tempo, calma e paciência para aprender a pensar e a partir daí aprender a aprender.

O conhecimento pedagógico consiste num conjunto de saberes empíricos, teóricos e resultado de atividades práticas que o professor adquire na sua formação inicial e contínua, e que se concretiza na formulação de projetos curriculares e pedagógicos específicos para determinado nível educativo, programas, métodos e estratégias de ensino. Portanto, o conhecimento pedagógico, não obstante a fundamentação científica e a legitimação axiológica e social dependem de um contexto de ação que exige constantes atualizações e adaptações.

Há mais de duas décadas no Brasil se fala em informática no espaço da escola pública. Iniciativas surgiram para oferecer computadores a professores e alunos nas escolas e preparar o professor no uso didático das novas tecnologias. Entretanto, são poucos os educadores das escolas públicas que de fato consideram o laboratório de informática, quando existente nessas instituições, um espaço de ensino e aprendizagem.

Cursos de formação ou o próprio acesso às tecnologias podem colaborar para que os professores se percebam com mais habilidade para usar o computador e mais preparados a ensinar com tecnologias, conseqüentemente contribuindo também, de acordo com os dados do estudo, para a construção de um conceito de eficácia e/ou formação de uma autonomia digital. Já a motivação para ensinar com tecnologias exige repensar as condições de trabalho docente, seja em relação à infra-estrutura disponível ou ao tempo que o professor possui para preparar as aulas ou participar de cursos de formação. Contudo, quando pensa-se em um curso de formação, é importante que se considere quem é esse professor, quanto tempo ele tem de formado e de experiência docente, e quais as habilidades que acredita ter ao usar o computador, a ponto de avaliar o que precisa ser feito para ajudá-lo a fazer um uso efetivo dos recursos tecnológicos disponíveis.

O que conclui-se, por fim, é que os meios tecnológicos informativos e midiáticos trouxeram revoluções e estas adentraram o espaço escolar como forma de aprimorar o conhecimento técnico dos alunos e reduzir barreiras que antes sequer poderiam ser imaginadas que seriam vencidas a partir de um clicar de um botão. Muitas são as oportunidades de o professor realizar um trabalho profundo partindo de suas possibilidades e utilizando o conhecimento e domínio de seus alunos acerca da informática e seus recursos.

Parte-se de uma contextualização para referir-se que as tecnologias da informação e comunicação poderão auxiliar em muito para que a práxis pedagógica em todas as áreas possa ser reinventada e melhorada em seu aspecto mais dinâmico e científico, contribuindo sobremaneira para a produção de novas interpretações acerca do mundo que cerca o aluno e no qual convive.

REFERÊNCIAS

BEPLLER, Adalberto Matias. *A Tecnologia Numa Perspectiva Histórico-Cultural*. São Paulo: Revista Eletrônica 'Proposta Curricular', 2002.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO Marcelo Knörich. *As Sereias do Ensino eletrônico*. São Paulo: Edusp, 2010.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. República Federativa do Brasil. Brasília. Centro Gráfico do Senado Federal, 1998. (Art. 205).

DEL NERO, Henrique Schültzer. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium cognitio, 1997.

GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Livraria Nobel S.A., 1986.

GOMES, Morgana. *A Vida e a Obra de Charles Chaplin*. São Paulo: Escala, 2007.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam mudanças em educação. Subsídios para o estudo do problema da inovação*. Cultrix, São Paulo, 1973.

KATZ, Cláudio. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1995.

KATZENSTEIN, Úrsula. *A Origem do Livro da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1996.

MILGRAM, Stanley. *Obediência À Autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

MORIN, Edgar. *Los Desafíos Éticos del Desarrollo*. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, ARGENTINA, 5 y 6 de Septiembre de 2001.

NIETZSCHE, F. *Escritos Sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

ROUANET, S. P. *Fato, ideologia, utopia*. Caderno Mais - Folha de São Paulo, 24/03/2002.

SETZER, Valdemar. Palestra proferida no Centro de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2013.

Capítulo 7
AS DOULAS NA ATENÇÃO OBSTÉTRICA: UMA REVISÃO SOBRE
A LEGISLAÇÃO E O ESTATUTO DA FEDERAÇÃO DE DOULAS DO
BRASIL

Marilia Botelho Soares Dutra Fernandes

Bárbara Almeida Arruda

Fernanda de David

Jéssica Andrade de Almeida Rosa

Lincoln Kemp Marini

Maria Cirleide de Souza Farias

Thálita dos Santos Carrera

Thaís Freitas Diana

Rodrigo Augusto Bittencourt de Alencar

**AS DOULAS NA ATENÇÃO OBSTÉTRICA: UMA REVISÃO SOBRE A
LEGISLAÇÃO E O ESTATUTO DA FEDERAÇÃO DE DOULAS DO BRASIL**

Marilia Botelho Soares Dutra Fernandes

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Bárbara Almeida Arruda

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Fernanda de David

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Jéssica Andrade de Almeida Rosa

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Lincoln Kemp Marini

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Maria Cirleide de Souza Farias

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Thálita dos Santos Carrera

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Thaís Freitas Diana

Universidade Brasil, Graduação em Fisioterapia, Fernandópolis, SP.

Rodrigo Augusto Bittencourt de Alencar

Universidade Brasil, Graduação em Medicina, Fernandópolis, SP.

Autor correspondente: marilia.botelhofernandes@gmail.com

RESUMO

A migração dos partos do ambiente domiciliar para o hospitalar resultou em transformações no ato de dar à luz, deixando de ser um evento fisiológico próprio da mulher, para transformar-se em um ato médico cheio de intervenções que podem ocasionar iatrogenias, além de aumento de custos para os sistemas de saúde. Nesse contexto, surge a figura da doula, profissional de saúde ativa dos movimentos de humanização do parto, que oferece apoio físico e emocional para a mulher durante a gestação, parto e puerpério. As doulas funcionam como parte ativa dessa transformação e são fundamentais para a redução da epidemia de cesarianas, bem como para a luta pela saúde reprodutiva das mulheres. Apesar da profissão ser reconhecida há bastante tempo pelo mundo afora, no Brasil, somente em 2022 que a Lei da Doula, que regulamenta o exercício da profissão, foi aprovada em âmbito Federal. A aprovação foi fruto da união das profissionais que começaram a organizar-se em Associações Estaduais e, posteriormente, criaram a Federação Nacional das Doulas do Brasil, organização responsável pelo Estatuto da Profissão. Este artigo aborda as mudanças ocorridas na obstetrícia ao longo da história recente, trazendo uma revisão bibliográfica acerca da participação das doulas na atenção obstétrica, bem como as legislações aprovadas nas esferas dos poderes Federal, Estaduais e Municipais, fundamentais para a segurança das profissionais no desempenho de suas funções e para o bem estar das mulheres e famílias que optam pelos serviços.

Palavras-chave: Doulas. Parto Humanizado. Obstetrícia Saúde da mulher.

ABSTRACT

The migration of births from the home environment to the hospital resulted in transformations in the act of giving birth, ceasing to be a physiological event specific to women, to transforming it into a medical act full of interventions that can cause iatrogenesis, in addition to an increase in costs to health-care systems. In this context, the figure of the doula emerges, an active health professional in the movements for the humanization of childbirth, who seeks physical and emotional support for women during pregnancy, childbirth and the puerperium. Doulas function as an active part of this transformation and are fundamental to reducing the cesarean section epidemic, as well as to the fight for women's reproductive health. Although the profession has been recognized for a long time around the world, in Brazil, it was only in March 2022 that the laws regulating the profession were approved at the Federal level. The approval was the result of the union of professionals who began to organize themselves into State Federations and, later, created the National Federation of Doulas of Brazil, the organization responsible for the Statute of the Profession. This article discusses the changes that have occurred in obstetrics over recent history.

Keywords: Doulas. Humanized Childbirth. Obstetrics. Women's health.

1. INTRODUÇÃO

A obstetrícia é uma das grandes áreas da medicina que passou por grandes mudanças nos últimos séculos. Os nascimentos deixaram de acontecer no ambiente domiciliar, atendido por parteiras e mulheres da família, onde a mulher era o sujeito ativo do evento, e migrou para o hospital, local onde a mulher é tratada como sujeito passivo,

paciente. Se bem essas mudanças foram positivas do ponto de vista epidemiológico, com redução da taxa de mortalidade nos nascimentos e outros problemas ocasionados por partos mal assistidos; por outro lado, também implicaram que o ato natural e fisiológico de parir tenha sofrido transformações a ponto de dificilmente acontecer sem intervenções médicas (NAGAHAMA, 2005).

O panorama clássico da obstetrícia praticada nos grandes centros urbanos, onde a cirurgia é feita em poucos minutos e o bebê levado para avaliação pediátrica longe da mãe, se choca com as demandas atuais dos movimentos pró-saúde da mulher que levantam a bandeira da humanização do parto, pedindo por partos em ambientes mais intimistas, acompanhados por enfermeiras obstétricas e com a presença de doula e acompanhante.

Esse tipo de parto ficou conhecido como *parto humanizado*, ainda que a denominação seja questionada por muitos profissionais. E é nesse ambiente que surge a figura da doula, uma profissional que atua trazendo apoio físico e emocional para a mulher durante a gestação e o parto.

Doula é uma palavra de origem grega, e quer dizer mulher que serve outra mulher. Na atualidade, as doulas como profissionais da obstetrícia surgem aproximadamente na década de 80 do século passado; entretanto, pode-se afirmar que sua atuação é muito mais antiga do que isso e mulheres que ajudavam outras mulheres a dar a luz existem desde muito antes de o parto tornar-se um ato médico (NAGAHAMA, 2005). Supõe-se que, no passado, as doulas, trabalhassem como ajudantes de parteiras e que seu trabalho como auxiliar dessas mulheres servisse para formá-las como futuras parteiras. Também era comum que mulheres mais experientes, que já tivessem passado pela experiência do parto, auxiliassem as mais jovens.

No cenário da obstetrícia contemporânea, as doulas surgem como profissionais fundamentais para a redução da epidemia de cesarianas que assola tanto países desenvolvidos como os em desenvolvimento. Vários estudos têm demonstrado os benefícios da presença de doulas no parto, como a redução da taxa de cesarianas, redução do uso de analgesia farmacológica, fórceps, ocitocina sintética e demais intervenções, além o aumento do sucesso da amamentação e satisfação com a experiência de parto, entre outros benefícios (KLAUS E KENNEL, 2012).

As doulas trabalham de maneira ativa na promoção da saúde, tanto em atendimentos individuais, como também através de grupos de gestantes presenciais e virtuais. Na última década vimos o crescimento exponencial da profissão, o que culminou

no aumento da procura e oferta pelos cursos de formação de doulas pelo país. Assim, a realização de trabalhos de revisão bibliográfica sobre a atuação das doulas no Brasil e a legislação existente para a profissão é relevante para embasar práticas e políticas públicas que promovam uma assistência ao parto e ao pós-parto mais humanizada, com melhores desfechos maternos e neonatais e valorização profissional das doulas.

2. METODOLOGIA

Propomos uma pesquisa descritiva de revisão bibliográfica e análise da legislação sobre a atuação das doulas no cenário obstétrico brasileiro. Será revisada o Projeto de Lei das Doulas - Lei Nº 3946/2022 - aprovada pela Câmara dos Deputados, e aguardando sanção do Executivo, que trata sobre a atuação das doulas e regulamentação de sua profissão no Brasil, bem como outras Leis pioneiras na legislação da profissão no país, além do Estatuto da Doula, documento proposto pela Federação Nacional de Doulas.

Também será revisada literatura sobre a atuação dessas profissionais como agentes de promoção da saúde da mulher durante a gestação, parto e puerpério e da bibliografia existente sobre os cursos de formação de doulas.

3. DISCUSSÃO

3.1. A DOULA COMO FERRAMENTA PARA REDUÇÃO DAS INTERVENÇÕES

A doula é uma profissional treinada que brinda apoio físico e emocional à parturiente, além disso, também oferece informações sobre o trabalho de parto, intervenções e procedimentos necessários, para que, assim, a mulher possa participar de maneira ativa das decisões e condutas a serem tomadas durante esse período. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002)

Em 2018 a OMS publicou um manual sobre boas práticas de ginecologia e obstetrícia onde buscou chamar a atenção do mundo para a crescente onda de medicalização e instrumentalização dos partos (WHO, 2018). Os dados apresentados no manual apontaram que apenas cerca de 10% das gestações necessitará algum tipo de intervenção, como indução por ocitocina ou uso de misoprostol, fórceps, episiotomia ou uma cesariana de emergência. Essa porcentagem está bem distante do que vemos nas maternidades do país, onde a cirurgia cesariana é a principal via de parto.

Segundo dados da pesquisa Nascer no Brasil: inquérito nacional sobre parto e nascimento, quase a totalidade das mulheres que dá a luz nos hospitais e maternidades brasileiras sofre algum tipo de intervenção desnecessária; sejam cirurgias cesarianas sem indicação real, utilização de fórceps, episiotomia, manobra de Kristeller, entre outras práticas consideradas obsoletas pelas evidências obstétricas mais atuais. (LEAL, 2014)

Uma das principais vantagens da atuação das doulas é a redução do uso de procedimentos médicos invasivos e desnecessários, como a cesariana de conveniência. Estudos mostram que a presença de uma doula no parto diminui a probabilidade de cesáreas, reduz a duração do trabalho de parto e o risco de depressão pós-parto (SOSA et al, 1980). Além disso, a presença da doula ajuda a proporcionar uma experiência mais positiva tanto para a mãe quanto para o bebê, diminuindo a ansiedade e o estresse durante o trabalho de parto e melhorando a amamentação.

Outro aspecto importante da atuação da doula no Brasil é sua valorização como profissional de saúde, já que a figura da doula ainda é muitas vezes vista como uma “acompanhante de luxo”, o que evidencia a necessária ampliação do acesso a essa profissional pelos setores mais vulneráveis da população, como mulheres de baixa renda e em regiões mais distantes dos grandes centros.

É importante ressaltar que a presença da doula não exclui a presença de acompanhante, um direito da gestante previsto na Lei Federal nº 11.108, de 7 de abril de 2005.

3.2. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE DOULAS BRASILEIRAS

A partir de 2013 a doula passou a ser reconhecida como profissional pela Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego como uma profissão da área da saúde. A importância da compreensão da atuação dessa profissional evita confusões diante da atuação de outras profissionais como parteiras e enfermeiras obstétricas. A doula não está apta para realizar procedimentos técnicos como auscultar os batimentos cardíacos, recepcionar o bebê, cortar cordão ou avaliar a placenta, por exemplo. Tampouco pode definir diagnósticos específicos como distocia do trabalho de parto ou sobre a necessidade de encaminhar a gestação para resolução por via cirúrgica. Por isso, a doula não trabalha sozinha, seu trabalho exige o acompanhamento de profissionais da área obstétrica.

O suporte que uma doula oferece a mulher é físico, emocional e informativo, tendo início durante a gestação, estendendo-se principalmente durante o trabalho de parto e o puerpério. Esse trabalho aborda aspectos físicos ao massagear, estimular exercícios, caminhar com a gestante e também no aspecto emocional, tranquilizando, encorajando e prestando conforto a mulher em sua jornada pela maternidade.

Qualquer mulher com mais de 18 anos pode realizar um curso para formar-se doula; o curso é uma das exigências para a entrada das profissionais na maioria das instituições públicas e privadas. A formação ocorre através de cursos técnicos e não é necessário ter formação anterior na área da saúde, entretanto, é comum que muitas doulas sejam enfermeiras, fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais. Isso porque o contato com o universo da atenção à saúde facilita a realização do trabalho, afinal, a doula precisa estar a par do funcionamento de maternidades e instituições de saúde.

O curso de formação de doulas tem o objetivo de capacitar profissionais que compreendam os diversos assuntos relativos à gestação, parto e puerpério. “Cabe ressaltar que as práticas das novas profissionais são orientadas a partir de uma configuração particular de valores do movimento pela humanização da assistência ao parto no Brasil.” (SILVA, 2017).

A formação de doulas ocorre através de cursos técnicos de curta duração, quando as mulheres estudam metodologias para desenvolver com as gestantes durante essa fase da vida. Cada participante do curso recebe um certificado de conclusão, que são exigidos pelas instituições como comprovação da formação e aptidão da profissional para atender como doula.

Se antes as doulas precisavam viajar para o exterior para realizar cursos de formação, o que elitizava muito a realidade do trabalho, hoje é possível encontrar esses cursos por todo o país com práticas voluntárias em maternidades e casas de parto. Sobre os cursos de doula existentes no Brasil, a Dissertação de Mestrado *A porta que abre por dentro: análise cultural do processo de formação de doulas para a assistência ao parto no Brasil*, defendida por Fernanda Loureiro Silva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SILVA, 2017) traz os seguintes dados:

Foram localizadas pela autora 18 cursos de capacitação de doulas, oferecidos no país por grupos e/ou empresas de apoio à “humanização do parto”

Sobre os locais onde são oferecidos os cursos, encontrou-se instituições particulares de nível médio/profissionalizante, além de

instituições públicas e filantrópicas que oferecem a formação em parceria com maternidades e Secretarias de Saúde dos municípios.

É comum que os cursos de formação sejam oferecidos em parcerias público-privadas, englobando Associações de Doulas, instituições privadas e Secretarias Municipais de Saúde. Um exemplo positivo desse tipo de arranjo aconteceu na cidade de São Paulo onde a Secretaria de Saúde criou o Programa de Doulas Voluntárias, buscando alinhar o processo de implementação e o trabalho realizado pelas profissionais na rede municipal de saúde (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SÃO PAULO, 2016)

A carga horária para a formação de doulas é de cerca de 60 horas de formação teórica quando as mulheres estudam as fases da gestação e do trabalho de parto, além de metodologias para desenvolver com as gestantes durante essa fase da vida. Cada participante do curso recebe um certificado de conclusão, que é uma exigência das instituições como comprovação da formação e aptidão da profissional para atender como doula.

O curso de formação dá especial enfoque sobre o ponto de vista da ética das doulas, que não deve, de maneira alguma, interferir na conduta dos demais profissionais de saúde responsáveis pela atenção obstétrica.

3.3. A LEGISLAÇÃO DAS DOULAS NO BRASIL E O ESTATUTO DA PROFISSÃO

A presença das doulas nos hospitais e maternidades do país cresceram exponencialmente ao longo da última década. Diversos estabelecimentos de saúde já contam com a presença de doulas em seu quadro de funcionários, já que a presença dessa profissional pode reduzir significativamente a incidência de cirurgias cesarianas, reduzindo assim também os custos da manutenção das maternidades.

Como se trata de uma profissão relativamente nova, não havia, até recentemente, legislações que tratassem especificamente do campo de atuação da doula. O aumento da procura de gestantes fez com que o mercado desse visibilidade para a profissão, o que levou a necessidade de legislação para a atuação dessa profissional.

A legislação começou a avançar primeiramente nos Estados, sendo que as Assembléias Legislativas dos Estados da União foram apresentando projetos de leis que tratassem da regulamentação da profissão. Apesar dos avanços, as doulas reivindicavam a aprovação de um projeto de Lei de âmbito Federal, para a regulamentação da profissão e

exercício legal da função, bem como os requisitos, as competências e as habilidades que a profissional deve ter para exercer tal atividade aumentando assim, a segurança jurídica das profissionais que atuam na área, estabelecendo tetos salariais justos e fortalecendo as associações de classe.

O Projeto de Lei N.º 376/2019 (BRASIL) foi o primeiro projeto aprovado pela Câmara dos Deputados que trazia informações sobre o campo de atuação doulas, no caso, a lei instituiu a obrigatoriedade das instituições de saúde e maternidades permitirem a presença da profissional durante pré natal, trabalho de parto e puerpério imediato, quando solicitado pela parturiente, sem que isso entre em discordância com a lei Lei Federal 11.108 (BRASIL), de 7 de abril de 2005, que garante à mulher o direito ao acompanhante. Isso é, a gestante passou a ter direito de ser acompanhada tanto pela doula como por mais uma pessoa de sua preferência.

Antes da aprovação da Lei das Doulas (Lei nº 3946/2022) em âmbito Federal, diversas Assembléias Legislativas dos Estados da União, pressionadas pelas entidades de classe e militantes do movimento pelo parto humanizado, votaram legislações similares a que foi recentemente aprovada. Cidades de grande porte como São Paulo também legislaram sobre a presença dessas profissionais na atenção obstétrica, a exemplo da Lei Municipal nº 16.602, de 23 de dezembro de 2016, que dispunha sobre a presença das doulas em hospitais e maternidades na maior cidade do país.

As associações de doulas espalhadas pelo Brasil foram responsáveis pela pressão legislativa quanto à aprovação da Lei nº 3946/2022. Em especial a Federação Nacional de Doulas do Brasil – FENADOULABR, formada por ocasião da 3ª Convenção Nacional de Doulas, ocorrida em Brasília/DF, em maio de 2017. No site da Federação encontramos as seguintes informações:

A FENADOULASBR tem por finalidade agregar, representar, defender e apoiar entidades filiadas que tem por missão fortalecer o protagonismo da pessoa no ciclo gravídico puerperal, a partir do acesso a informações de qualidade e atendimento humanizado, respeitoso e digno, consolidando a atuação das Doulas no território nacional.

A Federação de Doulas é uma entidade formada por diversas Associações de doulas espalhadas pelo país e como tal participa de maneira ativa da valorização da profissional, bem como na luta pela humanização do parto e pelos direitos reprodutivos das mulheres. Através dessa organização, aprovou-se o Estatuto da Doula, fundamental para o exercício da profissão, além de norteador para a formação das futuras profissionais. No site da

Federação encontramos diversas informações sobre encontros e fóruns nacionais da profissão, o mais recente realizado em Outubro de 2022, o que demonstra que essas profissionais seguem organizadas, mesmo após os desafios enfrentados pela profissão durante a pandemia em 2020 e 2021.

A respeito da remuneração, não há informações disponíveis sobre um teto salarial específico para doulas, pois a profissão acaba de ser regulamentada definitivamente e as organizações não estabelecem padrões de remuneração. No entanto, é comum que as doulas negociem seus honorários com base em diversos fatores, incluindo sua experiência, localização geográfica, serviços prestados e necessidades específicas de cada cliente. A remuneração pode variar de acordo com o número de visitas pré e pós-parto e outras variáveis e também de acordo ao tipo adicional de serviço que as profissionais podem prestar, incluindo sessões de massagem, yoga, orientação em amamentação e cuidados com o recém nascido, entre outros.

Algumas organizações internacionais, como a DONA International, oferecem diretrizes para a cobrança de serviços, mas essas recomendações não são obrigatórias e muitas doulas optam por definir seus próprios preços dependendo do tipo de atendimento oferecido. (DONA INTERNACIONAL, 2021)

4. CONCLUSÃO

Cada vez mais, obstetras, enfermeiras e obstetras adaptam-se ao trabalho das doulas, reconhecendo que sua atuação interfere de maneira positiva no desfecho do trabalho de parto. No Brasil, essas profissionais vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente nas últimas décadas, com a aparição de diversos cursos de formação pelo país.

A presença dessas profissionais como acompanhantes de parto, sejam elas doulas voluntárias ou particulares, é uma importante ferramenta de combate à violência obstétrica, auxiliando na redução do número de cesarianas e no aumento da satisfação da experiência do parto para a mulher e sua família.

Embora haja um reconhecimento cada vez maior dos benefícios potenciais das doulas e do parto humanizado, o alto custo envolvido e a falta de acesso a esses serviços para aquelas com menos recursos financeiros podem perpetuar desigualdades

socioeconômicas na saúde materna, reforçando a ideia de que o cuidado de alta qualidade durante o parto é reservado apenas às mulheres que podem pagar por ele.

Incorporar essas profissionais nos quadros efetivos das maternidades e hospitais do país pode ser uma maneira efetiva de melhorar o acesso das usuárias do SUS aos benefícios do parto livre de intervenções. Além disso, a redução de partos cirúrgicos e instrumentalizados também é uma maneira de reduzir os custos do sistema de saúde na atenção obstétrica.

As doulas devem ser percebidas como agentes que resgatam o parto natural e concedem poder de decisão às mulheres e suas famílias sobre o tipo de parto que escolhem. A valorização das doulas como profissionais de saúde é crucial para promover esta mudança e garantir que as mulheres tenham acesso a um parto seguro, saudável e digno em todo o país

REFERÊNCIAS

DOULAS DO BRASIL. O que é Doula. Disponível em:

<https://www.doulas.com.br/oque.php> Acesso em: 20 de março de 2023.

NAGAHAMA, E. I. ; SANTIAGO, S. M . **A institucionalização médica do parto no Brasil**. 2005. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/csc/a/twSzNppPXN3VkMJyyDRsfDg/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 21 de março de 2023.

KLAUS, M. H.; KENNEL, J. H.; KLAUS, P. H. **The Doula Book: How a Trained Labor Companion Can Help You Have a Shorter, Easier, and Healthier Birth**. Da Capo Lifelong Books. 2012

WHO recommendations: intrapartum care for a positive childbirth experience. Geneva: World Health Organization; 2018

LEAL, M. C. et al. **Nascer no Brasil: inquérito nacional sobre parto e nascimento**. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2012.

SOSA, R.; KENNEL, J.H.; ROBERTSON,S; URRUTIA, J. **The effects of a supportive companion on perinatal problems, length of labor, and mother-infant interaction**. New England Journal of Medicine: New England, v.303, p.597-600, Sep. 1980.

Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher**/ Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica da Mulher. –Brasília: Ministério da Saúde,

2002. Disponível em https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_13.pdf Acesso em 19 de março de 2023.

SILVA, F. L.. 2017. **Sobre a “porta que abre por dentro”: análise cultural do processo de formação de doulas para a assistência ao parto no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Secretaria Municipal da Saúde – São Paulo. **Manual Programa de Doulas Voluntárias da Secretaria Municipal da Saúde – São Paulo**: SMS, 2017. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/cgp/GEDEO/Doulas/Manual_Doulas_v6%20\(2\)%20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/cgp/GEDEO/Doulas/Manual_Doulas_v6%20(2)%20(1).pdf) Acesso em 20 de março de 2023.

FENADOULAS. **Estatuto Social da Federação Nacional das Doulas do Brasil**, 2018. Disponível em: <https://fenadoulasbr.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Estatuto-FenadoulasBR.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2023.

DONA INTERNATIONAL. **Doula pricing**. Disponível em: <https://www.dona.org/doula-pricing/>. Acesso em: 26 de março de 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3946/2022**. Dispõe a regulamentação da profissão da doula. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2153980 Acesso em 26 de março de 2023.

SÃO PAULO (Cidade). **Decreto nº 48.696**, de 5 de setembro de 2007. Institui o serviço voluntário no âmbito da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações do Município de São Paulo, disciplinando sua prestação nas condições que especifica. São Paulo: DOCSP, 2007. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/cgp/GEDEO/Doulas/Manual_Doulas_v6%20\(2\)%20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/cgp/GEDEO/Doulas/Manual_Doulas_v6%20(2)%20(1).pdf) . Acesso em: 26 de março de 2023.

Capítulo 8
SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003: UMA
CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DE SEU
HISTÓRICO DE LUTAS

Lion Granier Alves
Sérgio Rodrigues de Souza

SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DE SEU HISTÓRICO DE LUTAS

Lion Granier Alves

Filósofo. Historiador. Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - Assunção (PY). E-mail: liongranieralves@gmail.com.

Sérgio Rodrigues de Souza

Filósofo. Sociólogo. Pós-Doutor em Psicologia Social. Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este artigo versa sobre a consolidação da Lei 10.639/2003, demonstrando-a como uma conquista do Movimento Negro a partir de seu histórico de lutas. O objetivo exposto aqui é o de representar o esforço político realizado pelas minorias, no Brasil, a fim de que uma parte da história filogenética de seu povo se consolide na forma de política pública educativa. Propor a educação quilombola é um ato de persistência contra a tirania dos currículos elaborados para uma população complexa e miscigenada, como a brasileira, a partir do que um grupo minoritário entende como sendo necessário que se aprenda. A ideia de defesa e proposta de inclusão das questões raciais nos ambientes educacionais, pelo Movimento Negro, ganhou força e expressão a partir da década de 1970, quando muitos intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas. Como resultado, há uma série de estudos educacionais sobre negros na Educação e, com a presença marcante dos negros nas universidades públicas brasileiras, foram iniciados simultaneamente os movimentos sociais e a luta pela igualdade racial. O que se faz necessário esclarecer, a fim de que se compreenda o texto e o pensamento dos autores, é que, o vínculo cultural é algo que se mantém pelo contato direto com os elementos da cultura e, uma vez afastado da comunidade, o que resta é um apego simbólico, não mais um sentido literal com coisa em si. Novos hábitos vão se formando, derivados dos antigos e, neste processo, vai se produzindo uma nova ideologia cultural, tão ou mais poderosa que aquela da qual originou-se. Neste sentido, é perigoso falar em perda da identidade cultural, porque tudo o que o homem cria, mantém-se vivo e, as formas originárias, como os dialetos, a linguística, os gestos, as gírias são muito mais expressivos que a condição fenotípica, com a sutil diferença que esta, para ser percebida, basta olhar para o indivíduo, enquanto que as outras, mostra-se necessário conhecimento profundo sobre a cultura alheia, sobre a qual se procura criar uma imagem de pejoração.

Palavras-chave: Movimento Negro; Currículo; Políticas Públicas; Educação Quilombola.

ABSTRACT

This article deals with the consolidation of Law 10.639/2003, demonstrating it as an

achievement of the Black Movement based on its history of struggles. The purpose set out here is to represent the political effort made by minorities in Brazil, so that a part of the phylogenetic history of its people is consolidated in the form of educational public policy. Proposing quilombola education is an act of persistence against the tyranny of curricula designed for a complex and mixed-race population, such as Brazil, based on what a minority group understands as being necessary to learn. The idea of defending and proposing the inclusion of racial issues in educational environments, by the Black Movement, gained strength and expression from the 1970s onwards, when many black intellectuals had access to public universities. As a result, there are a series of educational studies on blacks in Education and, with the strong presence of blacks in Brazilian public universities, social movements and the struggle for racial equality were simultaneously initiated. What needs to be clarified, in order to understand the authors' text and thought, is that the cultural bond is something that is maintained through direct contact with the elements of culture and, once removed from the community, what remains is a symbolic attachment, no longer a literal sense with the thing itself. New habits are being formed, derived from the old ones and, in this process, a new cultural ideology is being produced, as or more powerful than the one from which it originated. In this sense, it is dangerous to speak of loss of cultural identity, because everything that man creates remains alive, and the original forms, such as dialects, linguistics, gestures, slang are much more expressive than the phenotypic condition, with the subtle difference that this one, to be perceived, just look at the individual, while the others, it is necessary to have a deep knowledge about the culture of others, on which one seeks to create an image of peijoration.

Keywords: Black Movement; Curriculum; Public policy; Quilombola Education.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, diversos movimentos sociais começam a debater e refletir sobre a implementação da escolarização voltada a atender a população quilombola. Essas reflexões são fruto de um processo de abertura sociopolítica e redemocratização no Brasil, que possibilitou novas formas de atuação política de negros e negras, organizadas pelo Movimento Negro.

O Movimento Negro²³ ganhou força e passou a atuar, de forma ativa e positiva, na esfera social, reivindicando por seus direitos e exigindo reparações históricas diante dos problemas existentes no Brasil que faziam referência à população afrodescendente, em um simulacro de *apartheid*, em pleno território brasileiro (DOMINGUES, 2008).

²³ Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2008, p. 101).

Na educação, existe uma combinação de dinâmicas sociais estabelecidas pelos segmentos sociais do Movimento Negro de modo que estas dinâmicas tinham como objetivo principal o despertar de uma identidade e consciência negras e, através desta ação procuraram denunciar o desserviço da escolarização de cunho colonialista na expressão, repercussão e reprodução do racismo presente na perspectiva conservadora eivada de valores, ainda com características coloniais (MIRANDA, 2012).

Nesse cenário de demanda, a educação ganha destaque na linha de frente, estabelecendo-se como motor do desenvolvimento social em oposição à educação de cunho colonial. Além disso, reforçou-se a crítica àquelas escolas que ainda se configuravam como produtoras e replicadoras da desigualdade social.

Assim, na consideração de Nilma Lino Gomes,

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 80 e 90. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. (GOMES, 2001, p. 3).

A ideia de defesa e proposta de inclusão das questões raciais nos ambientes educacionais, pelo Movimento Negro, ganhou força e expressão a partir da década de 1970, quando muitos intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas. Como resultado, há uma série de estudos educacionais sobre negros na Educação e, com a presença marcante dos negros nas universidades públicas brasileiras, foram iniciados simultaneamente os movimentos sociais e a luta pela igualdade racial. O Brasil elaborou a Constituição de 1988, que envolveu a participação de diversos grupos da sociedade, inclusive membros de comitês e segmentos do Movimento Negro.

Neste aspecto, Nilma Lino Gomes (2001, p. 4), destaca que,

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. [Os grifos estão no original]

Dessa forma, a nova Carta Constitucional assegura e garante os direitos dos remanescentes da comunidade quilombola às suas terras. Ao mesmo tempo que o movimento social, o Brasil elaborou a Constituição de 1988 com a participação de diversos grupos sociais. Assim, a nova carta constitucional, garantiu aos remanescentes da comunidade quilombola os direitos à terra e aos que ocuparam suas terras, o direito à propriedade finalmente foi reconhecida e o Estado pôde emitir seus respectivos títulos (BRASIL, 1988)

Da mesma forma, os artigos 215 e 216 do texto constitucional asseguram os direitos, o reconhecimento e a proteção da comunidade quilombola no Brasil, incluindo entre essas disposições a proteção das memórias históricas do povo quilombola. De acordo com Stuart Hall, “a cultura é fundamental, pois a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16).

Observa-se que, esses dois artigos constitucionais de reconhecimento, admiram e valorizam a diversidade cultural. Embora de muita sutileza, esses artigos de terminologia básica, são extremamente necessários para os novos passos que se seguirão, a destacar: a consolidação de políticas públicas estão inclinadas para a consolidação das questões raciais no território brasileiro, dentre eles a identidade cultural.

O que se faz necessário esclarecer, a fim de que se compreenda o texto e o pensamento dos autores, é que, o vínculo cultural é algo que se mantém pelo contato direto com os elementos da cultura e, uma vez afastado da comunidade, o que resta é um apego simbólico, não mais um sentido literal com coisa em si. Novos hábitos vão se formando, derivados dos antigos e, neste processo, vai se produzindo uma nova ideologia cultural, tão ou mais poderosa que aquela da qual originou-se.

Neste sentido, é perigoso falar em perda da identidade cultural, porque tudo o que o homem cria, mantém-se vivo e, as formas originárias, como os dialetos, a linguística, os gestos, as gírias são muito mais expressivos que a condição fenotípica, com a sutil diferença que esta, para ser percebida, basta olhar para o indivíduo, enquanto que as outras, mostra-se necessário conhecimento profundo sobre a cultura alheia, sobre a qual se procura criar uma imagem de pejoração.

Para Stuart Hall (1997, p. 39), a cultura “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais

ampla”, o que requer conhecimentos empíricos sobre o ser e o fazer da cultura humana, de tal forma que se possa determinar o seu limite e a sua aplicação prática. Como forma de garantir a livre expressão de todas as culturas que compoem a nação brasileira, auferindo uma característica *sui generis* ao povo brasileiro, a Consituição Federal de 1988 buscou dar garantias indissolúveis e inalienáveis àqueles que desejem manifestar a partir do histórico cultural dos povos originais que formam o estofa humano brasileiro.

Assim, tal afirmação se concretiza no referido documento, conforme *in verbis*:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem [...]

§ 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 2017, p. 62).

De acordo com Stuart Hall (1997, p. 20), “[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural”.

Assim que, a garantia ao acesso à educação básica é um direito fundamental que, no entanto, a Constituição Federal de 1988 nunca menciona como política educacional especificamente voltada para a população quilombola, pelo fato de que a extensão jurídica do poder constitucional é genérico, escrito em sentido lato, cabendo aos interessados em construir seus legados e apresentar as justificativas plausíveis, possibilitando a inserção de leis e normas que amparem os anseios políticos e se transformem em políticas públicas voltadas a atender a todas estas coletividades.

SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003

A Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê que o regime democrático no Brasil atua como terreno fértil para fortalecer a participação social de grupos minoritários na luta, entre elas, pela luta pela igualdade racial. A partir daí, o documento de orientação

educacional brasileiro foi desenvolvido com a participação do movimento negro. Desta forma, tanto na elaboração da Constituição Cidadã²⁴, quanto na necessidade de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), há uma efetiva participação da militância negra nos eventos de maior importância para a nação (DOMINGUES, 2008).

Segundo Gomes (2011), ao discutir a participação do movimento negro na circunscrição eleitoral de 1988, partindo da pesquisa de Rodrigues (2005), observa que, de fato, nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíam uma exigência do movimento de apoio à educação. Os debates em torno da etnia, entre o movimento negro e os legisladores revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de reivindicações que acabam sendo parcialmente inseridas e distorcidas nos textos.

Nos artigos 215 e 216 da Constituição de 1988 são reconhecidos e garantidos pela a lei e a proteção da diversidade do Brasil e ao território quilombola foram as principais conquistas da Carta Magna. Dessa forma, José Maurício Andion Arruti (2009) destacou que na Constituição de 1988, prevaleceu um rico espírito cultural distinto, refletido no artigo 216 ao tratar do rol de documentos relacionados à história dos quilombos. Assim, outros direitos precisavam ser estabelecidos, incluindo, por exemplo, instituições de ensino aptas para garantir uma educação baseada na diversidade cultural, destacando a cultura negra (ARRUTI, 2009).

José Maurício Andion Arruti afirma:

Eles nos obrigam a reconhecer que o tema da educação, ao lado da terra, é também prioritário. Mesmo que nos restringíssemos ao debate relativo à expansão da escola regular (sem qualquer preocupação com uma educação diferenciada), a discriminação estrutural incidente sobre essa parcela da população não seria percebida e documentada em o recurso à categoria de quilombos – que recorta com precisão uma exclusão antes apenas difusa (ARRUTI, 2017, p. 137).

No final da década de 1990, o termo *diversidade cultural* começou a se espalhar por toda parte, por diferentes campos do conhecimento e nos anos 2000 se iniciam com debates sobre a *diversidade cultural* e o lugar da etnia nas políticas públicas, especialmente na educação. Isso é consequência da *3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as relevantes formas de intolerância*. O

²⁴ Epíteto dado à Constituição Federal de 1988, devido ao processo no qual foi elaborada, contando com a participação de toda a sociedade brasileira de então (N.A., 2023).

evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, África do Sul, em setembro de 2001 (ARRUTI, 2009).

Esta reunião mediou uma série de discussões baseadas na ação contra o racismo e a intolerância. Esses debates têm envolvimento do movimento negro, reforça o discurso de igualdade racial, destaca que ações afirmativas são necessárias no Brasil, especialmente na política educacional. Como resultado dessas campanhas e discussões, em 2003, foi aprovada a lei Federal nº 10.639/03. Esta lei obriga o ensino nas escolas públicas e privadas de história e cultura afro-brasileira. Além disso, a lei procura reforçar nesses espaços, a valorização da identidade afro-brasileira que, nesse sentido, Stuart Hall (2000, p. 8) expõe:

[...] nossas identidades' poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente

Destaca-se também a LDBEN (2003), sobretudo, o acréscimo de dois novos artigos: 26-A e 79-B. Um deles visa estabelecer o ensino da cultura e história afro-brasileira, história africana e do povo africano, da cultura negra na sociedade brasileira e sua influência na sociedade nacional. Este trabalho também identifica esses conteúdos sejam abordados nos currículos escolares, especialmente no campo da educação artística, Literatura e História Brasileira. A Seção 79-B prevê o *Dia Nacional da Consciência Negra*, datado no dia 20 de novembro em todas as escolas do Brasil, conforme *in verbis*:

Art. 1. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Dessa forma, a aprovação da lei 10.639/03 coroou as conquistas de muitas lutas pela igualdade racial. Essa lei, embora com poucos artigos, foi uma correção de negligência em reivindicar a militância negra na criação e aprovação da LDB. Segundo Nilma Lino Gomes, "a lei 10.639/03 representa uma mudança cultural e política no

currículo, dado que, ‘descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar’” (2012, p. 112).

Ainda conforme destaca Nilma Lino Gomes, há “[...] a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. (Id.; Ibid.). No entanto, ainda havia a necessidade de uma regulamentação que garantisse um tipo específico de educação para as comunidades quilombolas, pois embora representa uma grande conquista na defesa da cultura afro-brasileira, a lei nº 10.639/03 em nenhum momento se refere aos remanescentes quilombolas. Notadamente, desde 2003, marcado pelo início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a participação e as demandas do Grupo Minoritário foram adotadas e discutidas na agenda federal (GOMES, 2012).

Por isso, algumas ações foram tomadas para atender as demandas desses grupos, essas ações incluem a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004 e a implementação da lei nº 10.639/2003 em território brasileiro. Após estudos e debates, houve a necessidade de regulamentar a lei em questão, que é tarefa do Conselho Nacional de Educação (CNE) (GOMES, 2012).

Assim que, em 2004, foi publicado o Parecer nº 03, que regulamentou a lei Federal nº 10.639/2003 e estabeleceu as diretrizes para o currículo nacional para o ensino das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira. De fato, a partir de agora, a educação brasileira é legalizada para valorizar a identidade, a memória e a cultura, como reivindicavam o movimento negro e outros movimentos sociais envolvidos na luta antirracista (GOMES, 2012).

Assim, tal afirmação se concretiza nas palavras de Nilma Lino Gomes, categorizando que,

O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da Lei 10.639/03 – entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra (2011, p. 9).

O Conselho Nacional de Educação tem sido envolvido no desenvolvimento dessas diretrizes por vários setores da sociedade; os ativistas individuais, conselhos estaduais e municipais de educação, professores e pesquisadores raciais. Segundo *José Maurício Andion Arruti*, a aprovação da lei nº 10.639/03 e, posteriormente, a instituição das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais foram respostas às demandas das lutas sociais do movimento negro pela defesa da diversidade sociocultural (*ARRUTI, 2011*).

Conforme explana *José Maurício Andion Arruti* (2011), o advento da aprovação dessas normas representou um compromisso cultural e pedagógico do Estado brasileiro de romper com o mito da democracia racial que atinge particularmente negros. Ao contrário da lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a educação nas relações Étnico-Raciais introduziram pela primeira vez a palavra quilombo em um texto normativo da educação brasileira (*Idem, 2011*).

Essa observação foi feita por José Teixeira de Oliveira, ao argumentar que,

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a 'quilombos' ou a 'comunidades remanescentes de quilombo'. Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo 'quilombo' é citado cinco vezes. (*OLIVEIRA, 2006, p. 68*).

Após a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCERER) o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou a Convenção da OIT nº 169 – a Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. O Pacto é decisivo para a educação escolar quilombola no Brasil, pois garante o direito a uma educação adaptada às diferenças da população racial.

Neste sentido, Convenção da OIT nº 169 – a Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais diz:

Artigo 26:

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27:

1.Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de

valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (BRASIL, 2004, s.p.).

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, foi formulado o Plano Nacional de Desenvolvimento da População Tradicional. Entre os vários objetivos do programa está na garantia pela educação básica gratuita necessária às populações tradicionais. Com a aprovação do Decreto nº 6.040/2007, ampliou-se o arcabouço legal e normativo exigido para a realização da escolarização quilombola (GOMES, 2012).

Assim, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as diretrizes curriculares gerais da educação básica e desenvolveu e conceituou a educação escolar quilombola. No mesmo ano, foi adotada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Esta norma no artigo 38, § 2º, propõe a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010).

Ressalta-se que esta decisão foi a primeira a abordar a Educação Escolar Quilombola como forma de ensinar e sugerir métodos de ensino que estejam em consonância com a realidade educacional desses povos: a escolarização no meio rural, povos indígenas e quilombolas exige respeito à sua vivência singular. Por fim, com a promulgação da Resolução nº. 7 de 2012 Conselho Nacional de Educação, essas diretrizes possuem como destaque regimental a responsabilidade dos programas educacionais em promover políticas públicas de educação alinhadas com os propósitos e interesses das comunidades quilombolas, conservando e respeitando sua cultura e suas memórias (GOMES, 2017).

As propostas curriculares voltadas para a diversidade no currículo escolar alcançaram uma grande perceptibilidade nas discussões sobre o tema, nos espaços político-governamentais nos anos iniciais do século vigente. A exemplo de menção, a Lei nº 10.639 de 2003 e suas concernentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) salientaram inúmeras propostas que por força jurídica desta lei, tornou-se obrigatória a inclusão nos DCN's de conteúdos do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação pública básica (GOMES, 2017).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Quilombola são compostas por títulos, capítulos e artigos. São 64 artigos distribuídos em nove títulos e cinco capítulos. O título define os objetivos e princípios da educação escolar quilombola, organização, etapas e caminhos, transporte, projeto de educação política, ação métodos cooperativos e disposições gerais para garantir essa educação.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), iniciou em 2011 um amplo debate com a finalidade de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As diretrizes citadas têm por objetivo “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p. 05).

Assim sendo, ratificando a abertura para a discussões e valorizações da diversidade no currículo, ocorreu a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, nova modalidade de educação no Brasil. As iniciativas supracitadas, em consonância com um conjunto de realizações e condições ajudaram no alargamento das propostas e debates políticos, sociais e acadêmicos a respeito da educação em comunidades quilombolas e o aprofundamento dos seus saberes, culturas e tradições e sua inserção no currículo (BRASIL, 2012).

Conforme o CNE/CP nº 03/2004, o ensino em toda sua completude necessitará disponibilizar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9).

Anterior a data citada, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2001 realizada em Brasília, foi debatido, a diversidade no campo da política educacional, e por efeito do debate ocorreu a criação da Educação Quilombola como modalidade e seu anexo no parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que concebem as

Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação.

Em 2010, foi realizado o primeiro Simpósio Nacional de Educação Quilombola, elaborado e organizado pela SECAD e apoiado pela SEPPIR. Nesse contexto, foi formada a comissão quilombola para assessorar uma comissão especial da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Neste sentido, argumenta Nilma Lino Gomes que, “as referidas comissões foram concebidas por membros de várias partes do país indicados pela Coordenação Nacional da Comunidade Negra Rural Quilombola” (2012, p. 3).

Por meio dessas ações, observa José Mauricio Arruti, se abre espaço para o reconhecimento da especificidade e dos direitos transcendentais dos quilombolas, também no campo da educação, para não lidar com os grupos não simplesmente como marginalizados. Isso o levou a considerar, com a criação do espaço, a relação entre uma série de ações públicas voltadas para a especificidade da comunidade quilombola que ele chamou de políticas reconhecidas e aquelas políticas formuladas como simples expansão, como transferência diferenciada de recursos ou como reserva de cota especial em uma política geral, cujo objetivo é corrigir uma situação de exclusão, conhecida como política de redistribuição (ARRUTI, 2017).

Nesse íterim, é percebido que as conexões construídas entre educação e cultura(s) estão envoltas de uma gama de possibilidades, que conduziu a uma valorização paulatina no cenário político-socioeducacional. Os encadeamentos políticos e epistemológico dessa relação são possíveis de serem observadas no Brasil, em especial na esfera das políticas educativas no qual tem por prioridade as diversidades e/ou às diferenças (GOMES, 2005).

Com base nessas propostas, a saber; valorização da diversidade e diferenças, a educação escolar na comunidade quilombola necessita refletir nas questões ligadas aos saberes produzidos por ela e pela comunidade no qual a instituição está inserida. E nesse sentido, o texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola expõe que a:

[...] educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar

brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

A partir deste cenário educacional, daremos continuidade com reflexões mais aprofundadas, no qual pretende-se contribuir com estudos, produções teóricas e práticas que fomentem a ampliação no conhecimento e combate às incoerências curriculares e a falta de visibilidade das questões relacionadas aos fazeres/saberes quilombolas, em especial da importância de incorporá-los aos processos regulares de ensino e aprendizagem e aos currículos escolares gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (GOMES, 2012).

A elaboração, no ano de 2013, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em relação ao documento citado abaixo, ressalta-se que a legislação para essa modalidade de ensino, em processo de construção de sua identidade no país, mostra-se avançada. O desafio contemporâneo tem sido o distanciamento entre o preceito legal, com a realidade do currículo em ação da sala de aula. De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado como meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico- racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço

- e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
 - h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAF, 2010, p. 427).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que instaura a Política Nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais [singulares], porque são grupos culturalmente singulares e que se reconhecem como tais, proprietários de formas próprias de organização social, utilizam saberes, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa ancestral e econômica.

Mesmo com essa determinação legal, é perceptível que poucos profissionais se sintam preparados para abordarem em suas aulas, temáticas específicas que possam contribuir para o processo de reversão da marginalização dos povos quilombolas. Pois, ao refletir em sala de aula sobre questões ligadas a construção da identidade, enfatiza Nilma Lino Gomes (2017, p. 42) que, “não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social”.

Estes professores/as, em sua maioria, “sequer obtiveram durante a formação inicial elementos que subsidiassem tal atuação, fato bastante contraditório ao que determina a lei e que se conjuga como um direito garantido, considerando que estes povos têm importância singular no âmbito da história tradicional do Brasil” (CONAF, 2010, p. 427).

Nessa perspectiva, pensar em propostas metodológicas que culminem num repensar do currículo escolar vigente, se torna um grande e permanente desafio. Desafio este que, uma vez superado, subsidiaria a materialização de uma Educação Básica e de um saber menos excludente, capazes de fomentar processos de ensino e aprendizagem pautados no respeito ao outro e ao seu conhecimento, e na dialogicidade, elementos considerados basilares para uma educação verdadeiramente formadora da integralidade

humana (GOMES, 2012).

Nesse sentido, adentrar ao universo subjetivo do outro aceitando e reconhecendo suas diferenças é permitir um diálogo necessário para a construção de um currículo que se fundamente na austeridade e com base nela para Educaro Oliveira a identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece” (OLIVEIRA, 2006, p. 84).

As comunidades quilombolas possuem sua história particular e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Para Benjamin Perét, o processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado, porque restou toda uma construção patrimonial material, que auxilia na interpretação e dedução de sua história e de seus membros (PERÉT, 2002).

Em conformidade com Gomes (2017), eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existente nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos têm sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Com base na autor supracitado, a concepção de que quilombos foi constituída por africanos escravizados, essa perspectiva foi modificada ao longo do tempo e mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista, significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político do quilombo.

Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana (IACOREQ, 2010). A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, avançou ao aprovar o Art. 68, que trata do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 50).

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam remanescentes de quilombos e como deveriam ser tituladas suas terras. Tal resistência, por parte do Estado, demonstra o seu não interesse em resolver uma questão que se arrasta desde muito tempo, sendo judicializada sempre de maneira que prejudica aqueles que mais necessitam do capital para uso, que no caso dos indivíduos querelantes é a terra para sua sobrevivência (SANTOMÉ, 1995).

Exigir que os remanescentes de quilombolas demonstrem, através de documentos oficiais, que são herdeiros legítimos dos pedaços aonde residem é um eufemismo, uma vez que estes espaços eram, para todos os efeitos, locais escondidos, espaços de sobrevivência à sombra da existência, pelo medo de perseguição e ataques das forças imperiais. Em muitos quilombos, a notícia do fim do regime escravagista chegou muitos anos depois, senão décadas depois de oficializada pela Princesa Regente, em 1888 (FIABANI, 2008).

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, define diretrizes para o ensino quilombola. Essas diretrizes pertencem ao contexto revolucionário ocorrido após 2003, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva aprovou a Lei 10.639/03, que rompeu com os modelos tradicionais. Atendendo a um chamado do movimento negro e de vários intelectuais dedicados à causa, as referidas leis estão corroendo os pilares da educação tradicional que tem servido à elite.

A Lei 10.639/03 estabeleceu mudanças educacionais para incorporar no currículo a história africana, a cultura negra e afro-brasileira. A ocultação desses conteúdos no currículo tem feito um grande desserviço a toda a população, pois todos têm o direito de conhecer a história e a cultura dos povos que compõem a nação brasileira. As diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola apresenta avanços na abertura de portas para a comunidade construir o currículo (GOMES, 2007).

As diretrizes da escola quilombola tocam no centro nevrálgico do currículo ao inserir a cultura, a memória e as tradições da comunidade negra brasileira. Segundo Macaé Evaristo “devemos pensar a questão da aprendizagem, do desenvolvimento e do ensino e de garantir ao currículo escolar toda memória, tradição, história de luta e resistência pela terra dessas comunidades” (EVARISTO, 2022, p. 12).

As reformas educacionais consagradas na Lei 9.394/96 são um avanço em relação ao período anterior, quando as diretrizes para a educação eram do interesse da junta militar. As novas LDBN inovam, mas ainda são permeadas por normas regulatórias e

tendem a se padronizar. Notavelmente, o movimento é controlado, especialmente em programas do governo federal que exigem a implementação de pré-requisitos, impactando assim na autonomia da escola e da comunidade.

Os projetos de ensino de política são concebidos como uma série de atividades que produzirão um produto, construído sem participação coletiva, visando atingir determinados objetivos e resultados, e nada mais é do que uma norma que se conforma aos princípios normativos propostos pelo Estado. Nunca será libertador e autônomo. Esta esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (BRASIL, 2012).

No que se refere a Educação Escolar Quilombola tem que se suceder “a garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades. Cita-se, também a ‘implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 27).

Projetos políticos e educacionais devem ser construídos coletivamente pela comunidade para garantir a participação efetiva dos alunos. Diagnosticar a realidade de uma comunidade e seu entorno não será obra de poucos, mas a construção de todos, mesmo daqueles sem crianças na escola. Percebemos que a autonomia da comunidade deve ser abordada e priorizada por se tratar de um grupo social e nem sempre ser protagonista de suas decisões. O diagnóstico deve levar em conta que o caráter revolucionário desse projeto de educação política é o respeito ao particular, “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e história de cada comunidade” (BRASIL, 2012, p. 28).

A comunidade quilombola se diferencia de outros grupos sociais em vários aspectos, principalmente históricos. Essas comunidades sobreviveram à resistência, criatividade, trabalho coletivo e solidariedade. Resistiram à investida de especuladores, grileiros, sábios, jagunços e camponeses famintos. Neste sentido, argumenta, Georgina Helena Nunes acerca de que, “[...] ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva” (NUNES, 2006, p. 15).

Territorialidade e sustentabilidade também fazem parte do diagnóstico que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Este território tem significado especial para a comunidade quilombola como seu próprio espaço e lugar de

pertencimento. Significa a trajetória da história, a trajetória da ação coletiva, um lugar onde se reúnem sujeitos que buscam suas raízes, um espaço de memórias e lutas, uma razão para ser quilombola. Portanto, é necessário titular as terras da comunidade para garantir o princípio territorial. Sem a propriedade da terra, as comunidades ficam expostas e vivem na incerteza. A sustentabilidade tem como premissa não prejudicar o desenvolvimento social, econômico e material do meio ambiente, representa a antítese da lógica capitalista do lucro a todo custo. A maioria das comunidades identificou princípios de sustentabilidade, onde os recursos naturais ainda são preservados (BHABHA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão posta, neste artigo, em que se buscou tratar do Movimento Negro como um agentes político-sociais responsáveis pela inserção da educação quilombola nos currículos formais, atendendo, com tal atitude a um resgate histórico e filogenético dos afrodescendentes é algo digno de nota e que marca o início de um desenvolvimento em direção ao conhecimento de uma cultura muito forte e original.

O problema que se encontra, ao longo dos estudos sistemáticos é, exatamente a ausência de outros, neste mesmo sentido, em que se tenha oportunidade de tecer um contato mais amplo e profundo com os aspectos filogenéticos e ontogenéticos que marcam os povos, em sua condição natural. Uma vez extraído, *a forceps*, de suas raízes, qualquer tentativa, na mesma proporção, de devolvê-lo a algo com que não travou contato íntimo, soa como uma coisa estranha e sem nexos causal com o anseio exposto.

Neste sentido, quanto mais estudos que possibilitem esclarecer os pontos de inflexão da cultura original com a atual serve de parâmetro para que propostas de políticas públicas, como a inserção de uma educação quilombola seja efetivada; no entanto, ela deve responder às questões como: *por quê* e *para quê*, demonstrando seu conjunto potencial pragmático para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. Quilombos. *Jangwa Pana*, v. 8, n. 1, p. 102-121, 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *Raízes*, v. 33, n. 1, p. 164-179,

2011.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 51. Ed. Brasília, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 5. Abril. 2020.

BRASIL. *CNE/CEB. Nº 2, de 19 de Maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 15. Outubro. 2021.

BRASIL. *CNE/CEB. Nº 5, de 03 de Agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16. Set. 2020.

BRASIL. *CNE/CEB Nº7, de 14 de Dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23. Abr. 2022

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23. Abr. 2022

BRASIL. *Decreto Nº 6.040, de 07 de Fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em: 29. Mai. 2022

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 16/2012 de 05 de Junho de 2012*. 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15. Agost. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23. Março. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola*. Brasília: CNE, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147491-texto-referencia-diretrizes-operacionais-para-qualidade-das-escolas-quilombolas-1/file>. Acesso em: 4. Nov. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações*. Brasília, 2011. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 4. nov. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 11.645 de 2008*. A Cultura e a História Afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4. Nov. 2022.

BRASIL. *Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4. Dez. 2022

BRASIL. *Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Revista de História (UFES)*, Vitória, v.21, p.101-124,2008.

EVARISTO, Macaé Maria. *2º Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2022.

FIABANI, Adelmir. *Os novos quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil*. [1988-2008]. Trabalho de conclusão de Curso (Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). *Superando o racismo na escola*. 3. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso

tempo. *Educação & realidade*, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IACOREQ. As disputas étnicas pelo direito às terras de quilombos no Rio Grande do Sul. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner de. *et al* [Orgs.]. *Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida De. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50, p. 360-383, maio-ago. 2012.

NUNES, Georgina Helena. *Educação Quilombola: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, José Teixeira de. *História do Estado de Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo: Secretária de Estado da Cultura, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos de uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

PERÉT, Benjamin. *O quilombo de Palmares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

Capítulo 9
A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 E A PRÁXIS
DOCENTE

Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Telles
Sérgio Rodrigues de Souza

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 E A PRÁXIS DOCENTE

Liliane Rodrigues de Araújo

Mestre em Educação. Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo – SEDU (ES). liliaraujoe10@hotmail.com.

Raquel Rodrigues Telles

*Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES)
raquelrodt@gmail.com.*

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pedagogo. Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena.
Consultor científico. srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo aborda a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na aprendizagem de estudantes sobre a história e a cultura da África. Sua relevância científica está em ampliar a pesquisa em torno do ensino sobre esta temática que se tornou obrigatória a oferta na rede educacional brasileira. Seu objetivo é realizar uma análise da Lei 10.639/2003 e o que pode ser alcançado, por meio da práxis docente. É uma pesquisa bibliográfica. O ensino de história e cultura da África tem como entrave o despreparo filosófico, sociológico, fenomenológico, epistemológico e empírico daqueles que ministram os conteúdos, o que leva, como consequência, a uma aprendizagem distorcida sobre o objeto-alvo de estudos sistemáticos. A educação deveria encarar o ensino da Africanidade nas escolas como cultura; não como um favor ou algo ao qual tem por obrigação o cumprimento no calendário. A escravidão deveria deixar de ser inerente ao dejetivo da humanidade, pois ninguém é escravo; as pessoas foram, e ainda são, em muitos casos, escravizadas. O termo escravo naturaliza a condição das pessoas tendo a ideia pessimista, pejorativa e preconceituosa que, infelizmente, foi sendo construída durante a história da humanidade. O ensino da cultura Afro nas maiorias das escolas é, ainda, relacionado à escravidão e sofrimento tendo a impressão que a história não evoluiu em conquistas e realizações, contribuições positivas para a construção social da nação. As histórias contadas na maioria das escolas em sua maioria são pesquisas relacionadas a aspectos de sofrimentos, dor ou de certa forma sem o menor preparo para discorrer sobre as religiões de matriz africana, passando, com isto, aspectos de negatividade.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Lei Federal n. 10.639/03; Educação.

ABSTRACT

This article addresses the applicability of Law 10.639/03 in student learning about African history and culture. Its scientific relevance lies in expanding research around teaching on this theme, which has become mandatory in the Brazilian educational network. Its objective is to carry out an analysis of Law 10.639/2003 and what can be achieved through teaching praxis. It is a bibliographical research. The obstacle to teaching African history and culture is the philosophical, sociological, phenomenological, epistemological and empirical unpreparedness of those who teach the contents, which leads, as a consequence, to distorted learning about the target object of systematic studies. Education should face the teaching of Africanity in schools as culture; not as a favor or something you are obligated to fulfill on the calendar. Slavery should cease to be inherent in the waste of humanity, as no one is a slave; people were, and still are, in many cases, enslaved. The term slave naturalizes the condition of people having the pessimistic, pejorative and prejudiced idea that, unfortunately, was being built during the history of mankind. The teaching of Afro culture in most schools is still related to slavery and suffering, having the impression that history has not evolved in conquests and achievements, positive contributions to the social construction of the nation. The stories told in most schools are mostly research related to the aspect of suffering, pain or, in a way, without the slightest preparation to discuss religions of African origin, passing, with this, aspects of negativity.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Federal Law n. 10,639/03; Education.

INTRODUÇÃO

O Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual elencou em suas diretrizes a cidadania como bem mais valioso e soberano, considerado como instrumento ímpar para o desenvolvimento social dos brasileiros colocando a educação como pilar necessário para tal. Porém, neste ao que tange os parâmetros curriculares Nacionais e as Diretrizes Educacionais houve uma ausência de sustentação histórica real cultural da valorização da cultura africana no Brasil. A história heróica de altivez e de desempenho do povo de origem africana foram camufladas em nossas escolas que hoje através de pesquisas nas resistências antropológicas e sociais percebemos a real origem e raça de heróis da história que eram negros, porém, a história escondeu sua verdade étnica.

As histórias relatadas nos estudos sociais da década de 1970 a 1980, no Brasil ao falar sobre a história da África e suas etnias e tudo o que envolve o mundo Africano recordamos da época final da década de 1980 e início de 1990 da escolada rede pública cujas histórias relacionados à cultura africana sempre eram vinculados à escravidão ou algum outro tipo de sofrimento, prisões, desigualdade, inferioridade, com a sensação de

que a abolição tenha sido um favor que nossos patriarcas Portugueses tinham com os recém-chegados indivíduos oriundos do continente africano que na época (Século XVI/XVII) agora colonizados ao Brasil.

A indagação despertada em torno das memórias *literárias* escolares primárias em torno da construção ideológica do negro no Brasil percebemos pelos estudos sociais da década de 1980 acoplado aos ensinamentos da educação moral e cívica e os estudos sociais dizeres ou datas que só lembrava a abolição da escravatura mesmo o país atravessando o período de tentativas de mansidão e coesão da população com vistas a criação de uma escola nova, com objetivo dos estudos sociais com projetos ofertados pelos militares para direcionar a população atual.

Neste sentido, tem-se que,

A escola foi usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade 'pacífica', apesar da retórica liberal e escolanovista que defendia as liberdades individuais. Para além dessa retórica, os 'porões da ditadura' calavam quem não concordasse com as imposições do regime militar. A ênfase nos Estudos Sociais traduziram quais conhecimentos seriam ministrados nas escolas, cumprindo com um papel muito importante, qual seja: quebrar as resistências sociais, via um currículo carregado de valores morais e éticos, pensados para a formação do cidadão (JACOMELLI, 2016, p. 76) [Grifos no original]

A educação moral e cívica presente no currículo ofertada no Brasil nas décadas de 1970 a 1990 teve como intuito, o ensino de valores e formação dos indivíduos para uma sociedade desejada deixando imperceptível os negros, os homossexuais, mulheres com temáticas e metodológicas oriundas da França, Inglaterra, Estados Unidos e Itália.

Neste período, as minorias étnicas, também, constituíam uma ampla gama de excluídos que reclamavam seu lugar na história social do país. Com o currículo com culturas negadas e caladas pelos discursos acalorados em nome de um currículo [*dito*] escolar. De acordo com Gomes (2008), os excluídos dos discursos normativos do currículo escolar lançaram mão de estratégias coletivas e individuais, articulando-se em redes, dando início a diversos movimentos sociais de caráter identitário.

O Brasil atravessava um período militar de espírito patriota com a sensação imposta de total nacionalidade onde a cultura nacional foi negada e camuflada no currículo com a descolonização na LDB nº 5692/1971. A Assembleia constituinte que elaborou a LDB 9394/1996 teve uma lacuna deixando fora, por ignorância ou por motivação própria a relevância do ensino da história da cultura afro para

desenvolvimento psicointelectual e cognitivo humanística dos estudantes da educação básica. Na LDB 9394/96 não foi um lapso de memória, sendo excluído devido ao fato de que quem elaborou a lei educacional julgou que não era, intelectual e humanisticamente, relevante para o aprendizado formal do aluno. Neste sentido, torna-se imperativo o surgimento de um decreto-lei que inferissem o pensamento educacional brasileiro, o tema sobre África e africanidades.

A LEI 10.639/03

A lei 10.639, exarada no ano de 2003, estabelece que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, com vistas a realçar e assim valorizar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, *s.p.*), sendo os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

O país tenta, com tal atitude, amenizar o que a história escondeu por centenas de anos, mantendo oculto da nação brasileira a verdadeira cultura dos afrodescendentes, coisas que o país tenta amenizar, na perspectiva de construir um novo paradigma de *igualdade*; corrigir erros cometidos décadas atrás e ainda hoje e infelizmente repassando erroneamente pelos nossos profissionais da educação que deixa-nos a impressão que a mesma história ao qual ouviu em seu período infantil na sua meninice com histórias étnico raciais entrelaçadas somente a escravidão, covardias, feitiços com estereótipos de inferioridades, baixa autoestima, desvalorização, racismo, que tudo foi terminado com a bondade da abolição escondendo assim sua real identidade.

Durante este tempo demos o nosso grito de liberdade [...] A liberdade de podermos ser negros, de dançar a nossa dança, de cantar o nosso canto. Canto esse que conta a nossa história e nossa libertação. E esse verdadeiro canto ecoou no Curuzu: um canto de fé por um mundo melhor. O brilho da avenida não ofusca o brilho desta raça de origem nagô (CADERNOS CANTO..., 1988, p. 32).

Nesta linha percebemos a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua

regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) que desperta entre os profissionais da educação a responsabilidade de transmitir a valorização da cultura negra buscando diretrizes ricas, fecundas e literárias delineando na construção sistemática uma discussão plausível e cultural sem rupturas etimológicas do início da nossa história.

Um dos mais importantes papéis da educação é a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. E entre estes, o papel da educação nas sociedades contemporâneas, destacaríamos, neste contexto específico de introdução e balizamento de um projeto de educação e escola para o país, que o preparo (do educando) para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996) não poderia nunca se dar, segundo as palavras do próprio Paulo Freire (2008) onde ressalta que, sem a experiência ou o esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo. Pelo menos, sem esse sentido maior, não.

O profissional da educação desde o início da civilização ao que se refere a postura do educador é de respeito ou fonte primordial de mediador de conhecimentos. É o pilar a figura que transmite segurança a mediação de aprendizagens. No Brasil é vasta a fecundidade de culturas que outrora vezes percebemos ao ministrar o ensino formal misturados aos conhecimentos informais.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que,

Essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

A Lei Federal 10.639/03 instituiu o Dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra ao qual faz referência e homenagem o líder quilombola morto Zumbi dos Palmares. Em 2008 a Lei foi alterada pela Lei 11.645/08 torna-se obrigatório o ensino da Cultura Afro em todas as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Foi um ato aplaudido e de mérito tamanho gozo, oxalá quisera sua eficácia se não tivéssemos esbarramos na descentralização da formação de professores no que se refere à didática e vias metodológicas, sendo obrigatório a oferta do ensino em todas as escolas; a crítica discutida é como este ensino está sendo ofertado em nossas escolas considerando a questão que, se os profissionais estão, realmente, preparados para oferta do ensino da cultura afro ou apenas estão reproduzindo o que ouvindo ensino regular?

A PRÁXIS PEDAGÓGICA RECORRENTE SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO

O ensino da cultura Afro nas maiorias das escolas é, ainda, relacionado à escravidão e sofrimento tendo a impressão que a história não evoluiu em conquistas e realizações, contribuições positivas para a construção social da nação. As histórias contadas na maioria das escolas em sua maioria são pesquisas relacionadas a aspectos de sofrimentos, dor ou de certa forma sem despreparo para discorrer sobre as religiões passando aspectos de negatividade. O profissional da educação deveria atentar sobre a cultura afro brasileira como constituinte de contribuição na formação brasileira os negros como sujeitos históricos. Porém como falar de algo que na sua formação escolar juvenil ou acadêmica não houve? Se o ensino da cultura afro nas escolas foram apenas a partir do ano 2003 quando surgiu o dia da consciência negra até como forma de conscientização de lembranças na sociedade, mais e antes de 2003 o que era ensinado nas escolas? É comum e praxe ainda hoje observar nas didáticas ofertadas o realce de história de escravidão e sofrimento. Se estes professores hoje formados na sua meninice só ouvir histórias relacionadas a sofrimentos e negatividades possivelmente irão continuar reproduzir aquilo que aprenderam desde a sua formação escolar a acadêmica. Acreditando no que ele aprendeu era o certo, pois está na história do Brasil. Não podemos mudar o passado, porém, podemos contribuir com um presente diferente focado na valorização e autoestima cultural daqueles que contribuíram, sobretudo, para a consolidação da soberania do povo brasileiro.

A riqueza oculta que traz engajado a verdadeira história do povo africano que podemos achar nas pesquisas literárias ou muitas vezes ouvido dos próprios descendentes que também ouviram de seus avós que ouviram também de seus avós. Na alegria do relacionamento social da comunidade, nas tradições religiosas, nas músicas e danças, na culinária, poesias, ou seja, no seu social cultural como todo. Temos excelentes personagens que marcaram nossa nação e que contribuíram para o crescer social da nossa nação.

A educação deveria encarar o ensino da Africanidade nas escolas como cultura; não como um favor ou algo ao qual tem por obrigação o cumprimento no calendário. A escravidão deveria deixar de ser inerente ao dejetivo da humanidade, pois ninguém é escravo; as pessoas foram, e ainda são, em muitos casos, escravizadas. O termo escravo naturaliza a condição das pessoas tendo a ideia pessimista, pejorativa e preconceituosa que, infelizmente, foi sendo construída durante a história da humanidade.

A educação necessita investir na formação de professores, uma vez que a identidade do professor é algo que se consolida à medida que amadurece seu eu e passa a aceitar que outras formas de pensar divergentes da sua devem ser aceitas e mesmo apresentada aos seus discentes como forma de permitir a formação de uma autonomia legítima.

Paulo Freire leciona que o educador não apenas constrói uma identidade como abre oportunidades para ampliar os seus saberes, afinal,

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2008, p.08).

Destacando com esta fala que o educador passa para o aluno *conhecimento elaborado*, porém entre ambos (educador e educando) há um abismo imenso. O que chega até o seu aluno é informação, isto porque a sua colocação é permeada pela vivência sócio-cultural-econômica tanto própria quanto do aluno.

A Lei Federal n. 10.639/03 sendo respeitada e com caráter de agregação de valores à sociedade e escola contribuem para um futuro melhor, pois, todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de

modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. A formação epistemológica do docente deve ser concebida e compreendida como um processo de desenvolvimento profissional, onde a formação inicial e continuada constituem uma cadeia coerente e contínua de desenvolvimento de conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que vão constituindo a especificidade do ser educador e que acontece durante toda a vida de trabalho.

È um desafio a educação rever o que seria suas prioridades em dizeres culturais, pois a lei se faz presente para cumprimento e sabemos que há uma dívida e anos de rótulos negativos de mais de 100 (cem) anos e não se apaga de um ano para outro, porém temos otimismo e responsabilidade e ética como profissionais da educação em trazer a igualdade cultural.

CONCLUSÃO

A educação precisa descobrir como romper com a dicotomia existente entre escola-máquina de reprodução das desigualdades sociais e escola-lugar por excelência do combate a essas mesmas desigualdades. Porém, a escola mesma acredita que sem estas misérias sociais, sua função estaria relegada a um vazio intelectual; tão forte é o inculcamento de que a educação formalizada pode resolver todos os problemas do mundo.

O Brasil com a lei 10.69/03 tenta amenizar e corrigir anos de desigualdades que ainda percebemos através do despreparo de vários profissionais está lacuna ao qual percebemos que o docente não procura obter pesquisas fecundas relacionadas ao real, à cultura dos nossos ancestrais e pregam a desilusão, o sofrimento que foi gerado e infligido a uma cultura repassando, assim, a imagem de uma raça sem estima, ideais, sem glórias, repetindo a ilusão de uma liberdade do papel, mas revendo a eterna escravidão da desigualdade social. Os conteúdos metodológicos pedagógicos segundo os Parâmetros Curriculares devem ser relacionados a cultura e história étnico racial porem a indagações a cerca destes entre os conteúdos históricos e o professor que história é está cultura afro repassado a nossos estudantes? Seria apenas aquela dos navios negreiros? Ou se estenderia aos nossos antepassados do continente africano? Como se deu tal exportação? Que povos eram estes? Assim como as histórias européias marcadas por riquezas, conquistas, tradições, crenças, músicas e culinárias foram nossos povos ancestrais que

tiveram sua história marcada pela desvalorização em pensar que a cultura África é apenas a escravidão.

No que tange ao ensino de história e cultura da África o principal entrave ao seu avanço e amplo desenvolvimento concentra-se no despreparo filosófico, sociológico, fenomenológico e epistemológico daqueles que vão ministrar os conteúdos aos estudantes. As pesquisas empíricas deveriam acontecer tendo como eixo norteador um paralelo entre o desenrolar cultural e social em torno da cultura afro-brasileira; como tais mensagens são capitadas por estes alunos a preparação acadêmica do professor que ministra o ensino tem sido verdadeiramente uma mera repetição de tudo o que ele aprendeu de livros escritos com vistas a difundir uma idéia distorcida e preconceituosa da África, negando sua história pré-colonização européia, o que contribui, sobremaneira para formar e cristalizar uma visão de que sempre foi como é apresentada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liliane Rodrigues de; Souza, Sérgio Rodrigues de. *A Práxis Pedagógica e a Cultura Escolar Transdisciplinar*. Vitória: JRPRINT LTDA., 2015.

BRASIL. *LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996*. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CADERNOS CANTO NAGÔ DO ILÊ AIYÊ. *In: África ventre fértil do mundo*. Salvador: número VI, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovista: Os estudos sociais e a formação da cidadania. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

Capítulo 10
O PRECONCEITO SUBJETIVO COMO ENTRAVE AO ENSINO DE
CULTURAS CARACTERISTICAMENTE DE ORIGEM AFRICANAS

Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Teles
Sérgio Rodrigues de Souza

O PRECONCEITO SUBJETIVO COMO ENTRAVE AO ENSINO DE CULTURAS CARACTERISTICAMENTE DE ORIGEM AFRICANAS

Liliane Rodrigues de Araújo

Mestre em Educação. Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo – SEDU (ES). E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com.

Raquel Rodrigues Teles

Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES). E-mail: raquelrodt@gmail.com.

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena. Consultor científico. E-mail: srgridriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho aborda um tema que visa analisar o preconceito subjetivo como entrave ao ensino de culturas, caracteristicamente, de origem africana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, factual, analítica, em que se busca sintetizar os valores de uma cultura fundamentada no eurocentrismo e que, como regra, busca negar toda uma cultura que não se encaixe neste perfil idealizado. Tem como objetivo geral, analisar o peso da educação cultural que forma um tipo de cidadão preconceituoso, sem este se dar conta de que o é, e um professor que assim o faz, sem a consciência de que assim o faz, porque nega acesso aos estudantes sobre estas temáticas e nega um estudo mais amplo sob o aspecto cultural e sua influência na formação da cultura brasileira específica. Esta investigação elegeu o materialismo dialético como seu método de pesquisa direcional, considerando que ele é o que melhor se apresenta como capaz para analisar e discutir as causas internas e externas do objeto. As conclusões a que se chega é que, sobrevive uma necessidade de formação mais profunda dos professores das áreas de humanas, especialmente os pedagogos, porque estes profissionais ocupam 50% de toda a vida acadêmica dos estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Cultura de matriz africana. Práxis pedagógica. Preconceito subjetivo.

ABSTRACT

This work addresses a theme that aims to analyze the subjective preconception how it enters into the teaching of cultures, of African origin characteristics. It is a bibliographic, factual, analytical investigation, which seeks to synthesize the values of a culture based on Eurocentrism and which, as a rule, seeks to deny a whole culture that does not fit into

this idealized profile. Its general objective is to analyze the weight of cultural education that forms a type of citizen full of preconceptions, without being able to realize that it is, and a teacher who does so, without the awareness that he does so, because it denies students access to such topics, denying them a broader study on the cultural aspect and the influence on the formation of the specific Brazilian culture. This research chose dialectical materialism as its directional research method, considering that it is the best way to analyze, discuss and thus understand the internal and external causes of the object. The conclusions reached are that there is a need for deeper training of teachers in human areas, especially graduates in Pedagogy, because these professionals occupy 50% of the entire academic life of the students of the Basic education.

Keywords: African matrix culture. Pedagogical praxis. Subjective preconception.

INTRODUÇÃO

A práxis docente jamais pode ser entendida como um ato isolado de todo o ambiente que envolve os atores e da ação destes resulta na possibilidade de interpretação do fenômeno da aprendizagem e, em especial da formação da estrutura psicológica do estudante. Destaca-se neste mecanismo, aquele que ensina e aquele que aprende, ambos, indivíduos ativos, marcados pela subjetividade que os construiu e pela expectativa de uma formação; logo, nada disto pode ser ignorado, porque ao fazer isto, tem-se que ambos os envolvidos no processo didático terminam escravizados por uma situação de controle externo que os exortam a seguir uma linha de raciocínio subjetivo desmentindo seu modo de expressar e de compreender coisas as quais se fazem necessárias ações efetivas e eficazes de raciocínio e reflexão, uma vez que se tratam de fenômenos filogenéticos e culturais, podendo cair no grave risco de interpretar determinadas atitudes como algo consensual e na sequência, torná-la corriqueira. Este é o problema que vem acontecendo com os processos didáticos quanto ao ensino e à aprendizagem de conteúdos de matriz africana.

O ensino de conteúdos de matrizes africanas encontram diversos entraves na escola regular, especialmente pelo fato de que toda uma cultura branca, europeia, protestante, judaico-cristã permeou a formação do Estado Brasileiro desde a chegada dos colonizadores, no século XVI, e a forma que encontraram para barrar uma cultura tão forte como a africana foi a demonização da mesma e de seus conteúdos epistemológicos e gnosiológicos. Na esteira disto, a educação de orientação jesuítica cuidou de sobrevalorizar a cultura europeia e seus princípios, em detrimento do menosprezo da cultura daqueles que encontravam-se em estado de subjugo, apesar de demonstrarem um

nível elevado de espiritualidade e de conhecimentos técnicos. Os padres criaram todo um juízo de valor pejorativo sobre os costumes, tradições e princípios africanos que os tornaram objeto de horror.²⁵

Este tipo de atuação didática fez com que desde pequenas, as crianças crescessem aprendendo a evitar estas situações de aproximação com os elementos tradicionais das culturas de matriz africana por medo da punição divina. Esta interpretação subjetiva, com relação ao tema, faz surgir o que chamamos aqui de *preconceito subjetivo*, que pode ser traduzido por medo a algo que não se conhece; no máximo, tem-se uma visão [de]formada sobre o assunto e isto vai sendo levado pela vida afora e, mesmo depois de graduado, de ter atingido um determinado grau de esclarecimento intelectual, o sentimento de medo persiste, como um amálgama [*não resolvido*], o que faz com que na aplicação de sua práxis pedagógica, o profissional da educação não consiga pensar e muito menos atuar de maneira interdisciplinar e quando aborda o tema sobre culturas de matrizes africanas, o faz de modo superficial e o preconceito aparece em sua própria dificuldade de expressão ideológica.

Este é um problema que vem permeando a educação brasileira que, mesmo tendo criado uma lei que obriga os currículos escolares a inserirem temas de matiz afro, fato que, por si só, já demonstra o descaso com toda a formação histórico-cultural e filogenética da nação, porque os africanos que aqui aportaram trouxeram consigo toda uma gama de valores e instrumentos técnico-metodológicos que iriam auferir grandezas de caráter epistemológico e gnosiológico a um povo que ainda seria formado, dado que aqui habitava um único grupo nativo, denominados de índios pelos colonizadores, por causa de interpretação geográfica errônea cometida pelos navegantes.

Os africanos, em sua terra natal, já se constituíam como uma nação sólida e que possuía toda uma cultura consolidada em diversos campos do saber humano, indo desde a escrita, a literatura, a medicina, a agricultura, a astronomia, a engenharia de minas, religião, extração de minerais e outras vertentes que, por causa do regime a que foram submetidos quando aportados no Brasil, foram impedidos de exercer, como uma forma de dominação absoluta.

No entanto, o *stablishment* sabia bem que não bastaria a proibição pela proibição, porque isto era abstrato por demais para ter efeito prático; necessitava-se criar um

²⁵ O vocábulo *horror* é compreendido, de acordo com seu sentido semântico, como *aversão* (Nota dos autores, 2023).

mecanismo que, uma vez aplicado à realidade objetiva e sobre o objeto-alvo, ele próprio alimentaria a máquina repressora, tornando-se mais poderoso a cada tentativa de superação por aqueles que estavam sob seu jugo direto. É aí que elaboram o processo de pré-conceito subjetivo, maquinação que a Igreja Católica aprovou e que, com seu cristianismo institucional, cuidou de fomentar o terror nas mentes apavoradas de um povo que começava a se formar.

Assim que, toda uma construção mística de negação dos preceitos africanos foi sendo implantada de modo insurgente no espírito e na cultura dos brasileiros, via religião, via educação jesuítica, via contos que, para um povo aprisionado em meio a uma terra selvagem e coberta de mata, como eram as terras brasileiras, tudo aquilo pareceu bem real. Mesmo quando a educação se amplia, isto depois de mais de 300 anos de colonização europeia, a condição de construção do sentimento de superioridade dos atributos dos brancos sobre aqueles atribuídos, originalmente, aos africanos e, conseqüentemente, aos seus descendentes (afro-brasileiros) continuou como uma tradição arraigada nos mecanismos psicológicos de ação didático-pedagógicas, expressas sempre de forma subjetiva.

O PRECONCEITO SUBJETIVO QUANTO AOS AFRODESCENDENTES E SUA EXPRESSÃO CULTURAL

O principal problema enfrentado é aquele para o qual não se conhece a sua real dimensão, porque subexiste, mascarado sob diversas formas sutis de enfrentamento que não se apresentam de modo aberto aos que sofrem seus impactos. Com a cultura afro-brasileira, isto vem ocorrendo desde que os africanos aqui chegaram, trazidos para este continente na condição de escravos, porque ocorreu que, ao chegarem ao Continente Africano, os futuros colonizadores [*entre eles, exploradores portugueses*] se depararam com uma civilização já consumada em todos os seus aspectos culturais, incluindo um sistema político de governo bastante organizado.

Isto representou um duro golpe, porque esperavam encontrar um povo com uma economia retrógrada, com um sistema arcaico de governança política e sem estrutura educacional, coisa que se mostrou contrária ao pensamento que os europeus faziam dos povos que não pertencessem ao continente.

Esta condição já deixa claro que havia um pré-conceito estabelecido sobre os habitantes das regiões africanas ainda inexploradas pela cultura branca e aqui, abre-se a necessidade de explicar o sentido semântico de pré-conceito, em que este se trata de um conceito formado *a priori*, isto é, antes que se tenha o mínimo de conhecimento sistemático sobre o objeto do qual se pretende abordar e na ânsia da vaidade, cria-se uma visão de inferioridade que começa a fazer vulto em todo o continente, auxiliado pela Igreja Católica que buscava novos domínios para expandir seus ensinamentos de fé cristã.

No *Caderno de luta contra a discriminação*, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem-se a seguinte definição de preconceito: “opinião formada sem conhecimento dos fatos; julgamento feito sem reflexão; ideia antiga e rotineira que não se apóia em provas e argumentos sérios; conceito antecipado; superstição” (SÃO PAULO, 1987, p. 10).

Esta abordagem conceitual apresentada, acima, pauta-se na interpretação do vocábulo formado a partir de um radical e uma palavra, sugerindo que se refere a uma *opinião* emitida, de maneira apressada em relação a um objeto sobre o qual se detém pouco ou nenhum conhecimento. No caso do *preconceito subjetivo*, este apresenta um efeito ainda mais catastrófico, porque aquele que o expõe contra um determinado grupo, no caso colocado neste trabalho contra toda uma cultura e não necessariamente contra um povo, dado que os afrodescendentes que estão, no Brasil, são cidadãos brasileiros e isto não pode ser ignorado por nenhuma das partes, sob pena de perder-se uma identidade conquistada já por séculos e que é consolidada nas inúmeras constituições que formam o escopo jurisdicional da Nação Brasileira.

Quando ocorre a presença da Companhia de Jesus em terras brasileiras, o primeiro cuidado que tomaram foi o de colocar toda e qualquer religião que não fosse a Cristã Romana sob suspeita e implantaram o terror sobre os nativos e quando os africanos aqui chegaram, trazidos em comitivas que vinham carregando toda uma bagagem cultural elevada, não houve outra saída se não a de criar estereótipos de todas as formas sobre estes e seus processos culturais-filogenéticos, deturpando e negativando tudo o que se relacionasse a eles, direta e indiretamente.

Não foi difícil encontrar adeptos para as teorias infundadas dos professores da Companhia de Jesus acerca dos africanos, porque estes últimos estavam em condição de servidão extrema, isolados de seus manes e de sua pátria-mãe. E, quando se impede um povo de expressar sua fé nos seus manes e nos seus deuses domésticos, tem-se o primeiro

passo dado para torná-lo submisso, porque jamais recorrerá ao Deus do estranho a si e aos seus antepassados e, sem a proteção da fé, nenhum ser humano resiste [*por muito tempo*] e, como fim desta tortura imposta pelo agressor, acaba cedendo aos caprichos deste.

A escravização não tem a intenção *somente* de submeter o outro ao seu domínio e explorar a sua força de trabalho, porque para persistir, necessita subverter o espírito do indivíduo subjugado à crença dupla de que sua cultura e tudo o que ela representa é inferior à daquele que detém poder sobre si e ainda há que levar o indivíduo ou o povo subjugado a crer que a cultura do dominador e tudo o que ela representa é superior. Por este motivo, se criar os mecanismos de apropriação de domínio subjetivo para além do domínio do corpo e da força de trabalho.

A intenção, não explícita, é a de manter um sistema que proporciona uma condição de inferioridade *ad infinitum* e mesmo que se crie e se aplique mecanismos de enfrentamento à problemática, os elementos não percebidos pela razão, impedem que se alcance resultados eficientes e eficazes, inclusive no espaço de atuação escolar que, por mais que se queira alegar sua superioridade e neutralidade quanto aos acontecimentos sociais, este pensamento simplório, ingênuo e desprovido de lógica é a grande conquista do pensamento do *status quo* operante e dominante. A escola e todo seu séquito de repetidores de ideologias, nada mais faz que reafirmar o pensamento social vigente, mesmo quando acredita estar lutando contra ele.

Neste sentido, Martins vai afirmar que,

A sociedade atual muitas vezes dificulta reflexões, críticas e questionamentos sobre si própria. Tais fatos não produzem apenas a alienação dos seres humanos, mas também condições propícias ao aparecimento do preconceito. Uma sociedade pautada no preconceito é uma sociedade sem reflexão e sem razão (MARTINS, 1988, p. 17).

No campo da Educação, engana-se o professor que alega em sua defesa que jamais fala contra a cultura alheia, especialmente contra os manes africanos, porque basta que ele se omita de oferecer espaço para os seus estudantes conhecerem e discutirem as crenças e os valores históricos de seus antepassados que já cuidou de manter o *status quo* de preconceito contra o outro. E a sua defesa apaixonada de que não possui preconceitos contra nada, contra nenhum tipo ou contra alguém já demonstra que não conhece a si mesmo e que, é exatamente por este motivo que se torna sujeito à manipulação obsessiva dos grupos dominantes.

Somente o autoconhecimento e o estudo sistemático sobre as culturas alheias se mostram capazes de proporcionar condições para que os envolvidos não sejam capturados nos discursos onde se fala mais alto a probabilidade estatística e a expropriação do direito de defesa. Martins (1998) argumenta que,

O preconceito é constituído nas meditações da subjetividade e das relações sociais e, portanto, tanto o estudo desse tema como sua transformação são extensos, complexos e envolvem uma variedade de fatores que devem ser analisados, mesmo nas manifestações mais subjetivas e específicas de preconceito. Desse modo, o preconceito é produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade (MARTINS, 1988, p. 17).

O terreno da subjetividade é um campo que se estende para além e para além do indivíduo, não sendo possível fazer a sua interpretação de maneira apressada e, quando em sala de aula, em que o mais comedido professor é pego soltando um suspiro de desalento quando um estudante negro faz-lhe uma pergunta, aparentemente simples e que, para este docente, qualquer um deveria saber, percebe-se que, existe ali, arraigado em seu inconsciente, uma forma de preconceito velado contra determinado grupo de estudantes.

MECANISMOS DE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO SUBJETIVO COM RELAÇÃO À CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A principal forma de se combater *pré-conceitos* é através de estudos sistemáticos, profundos e categorizados na busca de um entendimento sólido sobre as coisas que são e sobre as coisas que não são, procurando entender e compreender porque em alguns momentos elas são discutidas e em outros não são. Não existe uma forma de extinguir ou, pelo menos, minimizar os impactos provocados por uma tradição de exclusão do saber apenas negando que tal e qual coisa exista, porque não pode ser vista e é por este viés que o preconceituoso continua a manter-se como tal, porque, em primeira instância se nega a refletir sobre suas atitudes cotidianas.

Não existe nenhum sentimento ou conhecimento, por mais subjetivo que seja transmitido ou adquirido através de *categorização osmótica*. Tudo no ser humano deve ser ensinado; portanto, o preconceito contra determinados grupos e aqui, tratamos dos grupos afrodescendentes e toda sua cultura [*em todos os vieses*], isto também obedece a padrões de construção histórica, em que toda uma pedagogia da exclusão foi pensada e

aplicada sobre o tema, sempre com o viés da supremacia *dos valores brancos sobre os valores dos africanos e seus descendentes em terras brasilis*. Destrói-se os valores de uma nação ou cultura e, tudo o que se seguir é nada mais que consequência, não existindo um culpado para o problema suscitado e tudo o que se vem na esteira é tratado como sendo normal; como se a deterioração moral de um povo, uma nação, uma cultura, fosse a coisa mais natural de se fazer ou deixar acontecer. E, ao se questionar tais atitudes, haverá quem diga que cabe aos oprimidos que se levantem e se defendam contra as injúrias que sofrem.

Ocorre que, em muito pouco tempo, até mesmo o agredido se adere à agressão, porque passa a interpretá-la como forma de poder e a verdade que o agride, passa a ser vista como uma verdade que fortalece, ainda que seja de uma forma negativa e é aí que todo o risco se impõe sobre uma cultura que passa a tomar o preconceito como algo natural à sua existência, uma marca de sua cultura e que contra isto não há como lutar. Esta forma de adesão ao poder opressor, a que fazemos alusão, pode mesmo ser o do silêncio, a aceitação passiva de uma condição existencial, resultado de toda uma engenharia montada e desenvolvida por quem [*supostamente*] ganhou a guerra. No entanto, há que analisar com o mais profundo cuidado, a situação de que, a necessidade de se utilizar tamanho arsenal para suprimir a expressão de uma cultura já é um sinal claro de que ela é muito poderosa e assusta, somente por sua força e esplendor.

Segue a este problema o fato de que os jornais têm realizado um imenso serviço negativo ao combate a todas as formas de preconceitos, especialmente contra as culturas de origem e orientação afro-brasileira, porque suas reportagens devem ser marcadas pelo sensacionalismo exacerbado, afetado, em que toda uma dramatização é construída, em que toda a ação é exposta de maneira nítida, dispensando toda e qualquer análise do discurso, a análise do conteúdo e uma interpretação situacional.

Este tipo de preconceito subjetivo com relação à cultura de matriz africana, vai se assumindo como preconceito institucionalizado e sem perceber e, por esta razão, sem entender ou compreender os motivos, Os conteúdos envolvendo a história e a cultura africana e afro-brasileira, vai sendo retirado do currículo até restar aquela parcela que a lei obriga a sustentar e que termina relegado a uma mísera semana, dentro do ano letivo e em lugar desta toda uma cultura de oposição é ofertada como objeto de valor ao estudante e nas salas dos professores, muito comum ver-se profissionais dizerem que ensinam *aquilo* aos estudantes porque existe a força da lei a obrigar, porque de outra

forma, aquelas blasfêmias não seriam apresentadas a eles. É importante salientar que para avançarmos no processo de implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, se faz necessária formação continuada dos docentes, para não restringir uma temática tão importante, urgente e necessária a o novembro.

Outra situação ridícula ocorre quando o professor para dizer-se isento de preconceitos se enfeita todo de indumentária afro-brasileiras para comemorar o *Dia da Consciência Negra* e a escola enche-se de cartazes com frases recortadas sobre humanismo, conscientização e combate a todas as formas de preconceito às crenças, religiões e cultura afro-brasileira. Nada disto poderia mostrar-se mais caracterizante da situação de ignorância sobre o assunto em questão. Basta perguntar quando foi que o professor de literatura indicou um livro de um autor de origem africana e/ou afro-brasileira para que seus estudantes o lessem e elaborassem resenhas, organizar grupos de estudos ou sínteses. E o professor de Artes quando vai exhibir as pinturas do período escravocrata brasileiro faz questão de mostrar o africano ou afrodescendente em trajes andrajosos e o patrão em roupas esbeltas, garboso e as mulheres, da mesma forma, em que as patroas são exibidas nas imagens dos quadros e dos livros didáticos com suas longas perucas loiras importadas da Inglaterra e as mulheres negras, sempre rebaixadas realizando serviços pesados, desprovidas de qualquer adorno que as encante.

Não precisa estereotipar através de vitupérios os afrodescendentes, nem dizer que é preconceituoso, porque as suas escolhas didáticas já dizem exatamente o que pensa sobre o tema e como o reflete sobre a realidade educacional. Este tipo de preconceito é um câncer na sociedade que vai fazendo sua metástase a partir do processo de formação educacional formal, quando se nega a pensar as formas de exposição a que cada cultura é apresentada aos estudantes.

Nas aulas de história, ao tratar das batalhas em que o Brasil participou, omite-se que os afrodescendentes estiveram à frente e que foi graças ao seu empenho de guerra que a nação saiu vitoriosa. Pelo contrário, não nega sua participação, mas de igual forma, não se toca no assunto, logo, a ideia que se forma é a de que o africano e seus descendentes, nascidos aqui, serviam apenas para o trabalho braçal e exploração nos canaviais, cacauzeiros e outras modalidades.

Na Geografia, não se explica, talvez até mesmo em virtude do processo de formação inicial do professor, que não teve contato com as discussões voltadas para a temática em

questão, que foi graças aos africanos que se tornou possível explorar ouro nas terras da Capitania de Minas Gerais, porque estes detinham conhecimento de escavação de minas e sabiam distinguir o ouro de tolo²⁶ do ouro real e também o diamante de tolo do diamante real.

Nas aulas de Língua Portuguesa, trata-se somente da origem da língua como sendo de origem europeia e, não se discute o quanto os africanos influenciaram na formação do Português brasileiro que hoje se fala. Estuda-se uma semântica de palavras que foram introduzidas por um viés eurocêntrico e nega-se ao estudante o contato com as vertentes do léxico africano.

Nisto, o que se tem é uma negação ao direito amplo de conhecimento da cultura brasileira que, muito além de ser tratada como uma *miscigenação* de três culturas, o que já traz em si, um discurso mesquinho que visa a esconder esta potencialidade de exploração semântico-cultural, porque só se pode dar a conhecer algo, em sua máxima profundidade e expansão, se o isolar e o analisar a partir de seus aspectos particulares e singulares. A ciência não trabalha com conjunto de coisas, com miscigenações; o estudo científico se preocupa em reduzir o objeto até sua partícula atômica. A cultura brasileira é uma cultura sólida; mas que, para ser compreendida como tal, o estudante deve conhecer a fundo as bases epistemológicas e gnosiológicas que a sustentam como tal e, na mesma proporção, conhecer as culturas dos povos que para aqui vieram, em todas as suas particularidades e singularidades. A resistência a tal intervenção não tem nada a ver com preconceito, seja ele, subjetivo ou não; tem a ver com ignorância mesmo, produto de uma formação educacional escolar e acadêmica deficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito subjetivo com relação à cultura africana e/ou afro-brasileira é um problema estrutural que impede uma práxis pedagógica eficiente no quesito de se formar um estudante que compreenda o significado de cultura como toda uma carga histórica que compõe o seu estofo pessoal.

Com relação à África e toda a sua composição histórica, o primeiro ponto a se considerar que, de uma maneira distinta, o conhecimento deste continente e todo o seu

²⁶ Nome popular dado à pirita de ferro devido ao seu brilho metálico e à cor amarelo-dourada, semelhante ao ouro (Nota dos autores, 2023).

povo, com sua cultura e distinções, é a forma mais objetiva de aproximar-se de um entendimento da estrutura personológica do povo brasileiro.

Privado de parte da cultura que agrega elementos importantes e essenciais para a formação da estrutura personológica dos cidadãos brasileiros e cita-se aqui, a herança filogenética africana, com todos os seus valores, crenças e conhecimentos, o que se tem é um indivíduo que tenderá a exprimir atitudes preconceituosas por causa do desconhecimento e não necessariamente por que seja assim, por uma convicção legítima.

Os professores, ignorantes que se tornam destas manobras elaboradas por sobre a escola, via currículo oficial e especialmente, via currículo oculto, terminam acreditando que estão a seguir ordens superiores, quando, de fato, eles mesmos sentem-se à vontade para negar aos seus estudantes este acesso mais amplo à cultura de seus ascendentes históricos. Não poderia ser diferente, porque o sistema social dominante é perverso e cria uma estratégia para que, ao longo de sua carreira estudantil, eles conheçam somente o que interessa ao *stablishment* e não ao que teria necessidade efetiva de conhecer para que pudesse formar uma consciência crítica sobre o todo.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mônica Mastrantonio. Reflexões sobre preconceito – em busca de relações mais humanas. *InterAÇÃO*, Curitiba, v. 2, p. 9-27, jan./dez. 1998.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO E CONTROLE EDUCACIONAL. *A escola na luta contra a discriminação*. São Paulo: Fundação para Desenvolvimento da Educação, 1987.

Capítulo 11
SOBRE A PRÁXIS: COMO A EXPERIÊNCIA CONSTRÓI A TEORIA
Sérgio Rodrigues de Souza
Sandro Dau
Vinícius da Silva Santos

SOBRE A PRÁXIS: COMO A EXPERIÊNCIA CONSTRÓI A TEORIA

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Consultor Científico. Email: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

Sandro Dau

Graduado em Ciências Sociais. Bacharel em Antropologia da Comunicação. Graduado em Filosofia. Bacharel em Filosofia Antiga. Mestre em Filosofia (Ética). Doutor em Filosofia (Ética) e Pós-doutor em Filosofia (Ética).

Vinícius da Silva Santos

Biólogo. Mestre em Educação e Tecnologias. E-mail: viniiciusbiologo33@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda o tema da práxis, visando a esclarecer como, por intermédio da experiência, se constrói a teoria. O objetivo é proporcionar uma abordagem ampla, sistêmica e pragmática sobre um assunto que necessita de discussões profundas e articuladas, esclarecendo que este é um tema por demais falado e muito pouco estudado. A sua relevância científica se encontra no fato de despertar o interesse para a valorização da experiência como método direcional para a construção e consolidação do conhecimento e da criatividade. A sua relevância empírica se encontra no fato de que a práxis só pode ser compreendida, em suas dimensões mais amplas, se os fenômenos forem observados, descritos e reproduzidos (quando possível) total ou parcialmente, conduzindo à integração entre a prática e a teoria. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, discutida à exaustão, pelos autores até que se chegou a uma compreensão sobre o tema e sua aplicação empírica aos processos de aprendizagem e ensino. O texto está fundamentado a partir do pensamento de Aristóteles, Comenius, Kant, Vygotsky, Dau e Dau, Souza e Canicali, Diel e, pela experiência dos autores na atuação como professores em vários níveis do magistério. As conclusões a que se chegou foram que a práxis volta ao espectro de discussão acadêmica, a partir da sistematização do estudo do pensamento grego clássico, helênico. A práxis vai contribuir para que se expanda a inteligência, em que esta deva ser compreendida como o resultado empírico do intelecto aplicado sobre situações-problema, onde a síntese se apresente como uma problematização, uma resposta ou uma ação solucionadora do problema posto ao estudioso: este processo pode ser resumido no conceito de criatividade. Portanto, as respostas que os estudiosos auferem aos problemas suscitados, pela sociedade, transformam-se em aprendizagens que se mantêm no futuro, uma vez que estão fundamentadas em críticas rigorosas, muito bem estruturadas.

Palavras-chave: Práxis; Experiência; Conhecimento; Inteligência; Criatividade.

PRÓLOGO

Neste artigo, em um primeiro momento, abordaremos o conceito da práxis de maneira geral, tal como ele é usado pela Ciência; depois faremos uma discussão sobre o uso dos conceitos pelos cientistas da educação e, mais adiante, haverá uma explanação do conceito práxis, na condição de demonstrar sua mais ampla utilidade nos processos de aprendizagem e ensino, tendo como *leitmotiv*, a experiência.

O que se deve admitir como ponto de partida que a compreensão do sentido do termo *práxis* é uma questão já, por si só, bastante complexa, porque não basta assumir a sua definição, diretamente, como uma prática, um labor que se dirige ao entendimento dos processos morais, intelectuais e pragmáticos de uma sociedade; bem como não podemos relacioná-lo à determinada profissão, para que assim se a coloque como ponto de partida, ou ponto final, no que se refere à sua compreensão e aplicabilidade empírica. Há que buscar um entendimento epistêmico e pragmático para esse conceito; por tal motivo, nesse artigo partiremos da concepção de que o termo *práxis* deve ser compreendido como uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática.

Tomando esta definição, como *leitmotiv*, para uma discussão mais ampla, podemos conceber que cada profissão terá sua práxis particular; o que dará origem a um conjunto *sui generis* de categorizações, princípios e definições acerca da sua dimensão em particular, sobre a qual devemos nos debruçar em um contexto científico bem delimitado.

Em se tratando de uma ação prática, a práxis deve ser interpretada e sintetizada, no âmbito da educação, como “o conhecimento prático de como executar alguma tarefa. É [ainda] muitas vezes entendido como o conhecimento tácito, o que significa que é difícil transferir para outra pessoa por meio escrito ou verbal. Quando se consegue reunir ambos em um único indivíduo, está alcançado o processo de consolidação da competência teórica e a competência técnica, ou a práxis docente” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 74).

O ser humano é, *par excellence*, um ser da práxis e isto não é somente comprovado por suas ações vinculadas ao seu ato de pensar a ação antes de executá-la, como a melhora a partir de juízo de valor e desenvolvimento do seu conhecimento. Marx afirmou, em sua obra, o Capital que “uma aranha executa operações semelhantes às do artesão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. O que distingue o pior arquiteto da

melhor abelha é que ele figura no pensamento sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1975, p. 202).

Desse modo, o indivíduo vai muito além de executar uma simples ação abstrata de pensar sobre o que fará; ele consulta livros, revistas e outros materiais teóricos que guardam em suas páginas o conhecimento de autores e profissionais de outros tempos acerca do que planeja produzir; de maneira que seu pensamento não é, de forma alguma, puramente abstrato; é uma construção prática resultante de uma ideia surgida a partir de uma excitação mecânica externa a ele, mas que tal condição se deve ao contato direto com a mesma.

Outro detalhe que se deve considerar, a respeito disto tudo, é que não é somente a prática, entendida como uma ação puramente mecânica, que conduz à efetivação da tarefa proposta; ela, igualmente, necessita da reflexão sobre a forma de atuar e de elevar a potencialidade do seu trabalho até que se transforme em um bem material, ou não, e que se pode expressar, por intermédio do intelecto, com domínio fluente.

Um dos primeiros autores que se preocuparam em mostrar a importância da práxis foi Aristóteles (799-737 antes de Hipátia); contudo, muitos pensadores tomam o seu pensamento descontextualizadamente e sem lhe aplicar uma hermenêutica profunda, o que os faz chegar a conclusões apressadas e sem nexos causais. O Estagirita afirmou que, “as coisas que temos de aprender antes de concretizar, aprendemo-las fazendo-as — v.g., os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara” (ARISTÓTELES, 2006, p. 36).

Nesta epígrafe, Aristóteles já ressalta a necessidade de que a formação técnica humana seja alicerçada na relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática, porque desta forma o indivíduo teria condições de aprender os rudimentos da técnica e aplicá-los à realidade objetiva e no entorno; e, aquilo que confrontasse com seu saber, poderia buscar explicações e mecanismos de entendimento nos textos de autores que tratam do tema e voltar a realizar experimentos, para chegar à compreensão do processo.

Portanto, a afirmação do filósofo não pode ser compreendida friamente, como se a simples execução da tarefa tornasse o seu ator um mestre no assunto. Para muito além disto, mostra-se necessário que abstraia sobre aquilo que pratica, buscando nuances e exceções até que possa conseguir interpretar a ação que pratica e desenvolva seu intelecto e suas habilidades em direção à sua máxima potencialidade.

Qualquer coisa fora deste espaço de avaliação do que se aprende, através do ensino, da leitura, sua posterior aplicação no campo da atividade empírica e o posterior confronto no sentido de validar ou refutar este saber, ou seja, sem um processo dinâmico de aprendizagem e aprendizagem fundamentada na prática, o que se tem, como resultado, é mera repetição de ações instintivas e não fundamentadas na experiência no seu sentido estrito; o que, por extensão, elimina qualquer presunção de práxis e se torna uma mera prática mimética sobre algo.

A práxis é algo complexo, porque envolve uma relação direta entre o que se aprende, tanto por intermédio da experiência como por intermédio das leituras, e sua aplicação sobre a prática propriamente dita e a reflexão sobre essa prática (a teoria); o que pode resultar em conflitos, muitos deles incompreensíveis ao estudante, ainda incauto, que não compreende que, pelo simples fato de algo não se adequar, estritamente, ao que está escrito, à teoria, pode ser julgado e interpretado como sendo falso.

O seu entendimento mais amplo e dinâmico presume conhecer as dimensões pragmáticas e epistemológicas de cada objeto, sobre o qual se debruce e isto implica em conhecer as variáveis que incidam sobre ele, enquanto determinam seu comportamento no tempo e no espaço, particular e singularmente.

Tomando o pensamento de Aristóteles, acima exposto, a fala, a visão e a audição são características humanas naturais com as quais os homens já nascem dotado com elas; no entanto, existe ainda a necessidade empírica de aprimoramento destas condições, o que se determina como aprendizagem.

A capacidade para desenvolver os sentidos é inata ao ser humano; entretanto, caso não haja ninguém com quem possa conversar e/ou que estimule tal condição, o indivíduo crescerá sem nem ao menos saber falar qualquer coisa.

Da mesma forma ocorre com a audição e a visão em que se pode ver e ouvir. Mas, sem o processo de epistêmico de relações dos processos - como a indicação do que seja cada som, ou a determinação dos objetos através de uma nomenclatura, elaborada de maneira prévia, formando um escopo taxonômico -, seria como se o indivíduo ouvisse um emaranhado de sons sem nexos e observasse um conjunto de coisas, para as quais não possui determinação e, ao tocar qualquer objeto, não saberia como denominá-lo.

Tomar o pensamento de Aristóteles, de maneira isolada, fora do escopo de uma observação empírica dos fenômenos, sem contextualizar o direcionamento de sua expressão, é incorrer no risco fatal de defender um determinado conhecimento sem

nenhum nexos causal. Ele, de fato, afirmou que a repetição é a mãe da aprendizagem, mas o seu pensamento diante desta afirmação está voltado para o dever e a formação da ética, não para a cognição com vistas aos parâmetros de aprendizagem de conceitos e doutrinas científicas.

Experimentos científicos conduzidos com macacos e humanos, incluindo jogadores experientes de basquetebol, provaram que quando se repete uma determinada ação, a exemplo, lançar a bola na cesta, a dada altura da tarefa, todos os participantes começavam a reduzir o número de acertos. Isto se explica pelo fato de o cérebro ser uma estrutura otimizada e possui uma cadeia de direcionamento das suas ações e o pensamento segue sobre determinada ação por tempo determinado: a saber o tempo que dura a atenção humana em foco sobre um determinado objeto ou prática, o qual é de 90 segundos para cada ano de vida, atingindo o tempo máximo de 25 a 30 minutos na idade adulta. Isto requer direcionamentos de atenção, a cada ciclo de tempo, para que se possa manter o foco nas ações que interessam.

Mesmo assim, a repetição pode ser um fator preponderante na existência humana e nas condições de aprendizagem; mas, deve seguir critérios técnicos: como a cada vez que se realiza determinada atividade, esta seja posta sob condições de uma severa crítica, condição esta entendida no preceito do pensamento kantiano, cujo sentido pragmático se refere a uma pergunta laica, aberta, pública, dirigida a um objeto-alvo específico, onde a sua apresentação não obriga ao questionado que exare uma resposta objetiva, ou uma justificativa sobre a inferência dirigida. Seu intento é que a consciência e o intelecto se expandam, para construir novos modos de esclarecer os assuntos que atravessam, de maneira direta e indireta, a existência.

Immanuel Kant (2002) argumenta que o ser humano necessita de instrução para desenvolver-se e, mesmo para atingir seus objetos intelectuais, vai necessitar, também, de conceitos que possam determiná-los. Isto se faz necessário, porque a transposição didática somente se torna possível, quando se esclarece os elementos que determinam o objeto em estudo, ou seja, este ato de torná-lo compreensível, a partir da ampliação de suas características e suas dimensões epistêmicas é o que contribui para a diminuição da resistência: considerando que Freud (1856-1939) já alertava acerca do fato de que o estudante resiste à aprendizagem e à responsabilidade. Entretanto, o que faltou ao Mestre de Viena foi expandir o seu pensamento e torná-lo mais elucidativo, garantindo que esta condição advém, especialmente, da dificuldade de entendimento e compreensão dos

objetos que são postos. Ele mesmo dirá ser da natureza humana o ato de transformar em falso aquilo que não se compreende.

Neste sentido é que entra a ação imprescindível de se trabalhar com conceitos amplos e claros acerca dos objetos sobre os quais se debruça com fins de estudos investigativos, didáticos e pedagógicos. Este esclarecimento é uma das condições inerentes à práxis didático-pedagógica, em que se tem como atividades preponderantes a aprendizagem e o ensino, com vistas à formação de conhecimentos úteis ao desenvolvimento do indivíduo.

Dau e Dau (2013, p. 45) esclarecem que “a relevância de utilização [de conceitos], pelos cientistas, está na tentativa de diminuir, ao mínimo possível, a variação dos sentidos da palavra empregada, a fim de que se possa comunicar um pensamento, o qual possa ser inteligível ao maior número possível de membros da Academia.”

A partir do que foi exposto temos condições de abordar o nosso tema no âmbito da Pedagogia: o trabalho pedagógico, quando bem conduzido e bem orientado, configura-se como um preâmbulo ao desempenho didático satisfatório de professores e estudantes. Isto requer conhecimento de causa sobre o objeto de estudo, em especial acerca de sua psicologia, como se comporta em determinados estágios de formação epistemológica e quais respostas se esperar, uma vez induzidos na direção cognitiva. Esta condição, em particular, pode ser a mais complexa, exigindo dos partícipes da ação uma carga mais elevada de domínio científico e maior preparo para a interpretação dos resultados demonstrados pela ação empírica empreendida.

Nisto, se tem que, a resposta alcançada pode diferir, e muito, daquela que se mostrava esperada, ou não; e, em ambos os casos, os indivíduos que cuidam de analisar e interpretar estes (supostos) resultados diretos devem estar imbuídos de espírito investigativo, para auferir explicações acerca dos fenômenos observados, somente após se terem comprovação empírica sobre os fatos.

Muito comum, em situações de divergência quanto aos resultados das experiências que, no que lhe concerne, conduziram a hipóteses sobre o objeto-alvo de estudo, os cientistas apresentarem justificativas, por vezes, esdrúxulas, ao invés de mostrarem os resultados de suas experiências: a partir dessas deveriam alcançar explicações plausíveis e que conduziriam, de modo invariável, a investigações mais amplas e profundas. Por conseguinte, teria como intuito aproximar os estudiosos de um possível esclarecimento

dos fenômenos sobre as situações empíricas estudadas, considerando que na Ciência, primeiro experimentamos, somente para depois teorizarmos.

Uma vez atingido o esclarecimento do conceito de determinado objeto de estudo, surge, como consequência natural, a necessidade de que seja sistematizado, entendendo com isto que se torne um paradigma, porque esta condição, *sui generis*, “força os cientistas a investigarem alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis” (KHUN, 1979, p. 44).

Um conceito obedece a um preceito semântico e, no ato de o elaborar, ocorre a partir da experimentação de vários objetos, o que proporcionará a elaboração do conceito; é por intermédio desse que um determinado grupo de cientistas o adotam como fundamento para suas buscas. A isso pressupõe um estudo contextualizado que foi experimentado, paralelamente ao desenvolvimento e, possivelmente, mesmo antes de se apresentar qualquer resultado à comunidade científica e à sociedade. Do contrário, pode-se ter um conflito interpretativo, surgido a partir da interpretação linguística do objeto e até que se desfaça o mal-entendido, pode-se ter uma caça às bruxas, ou mesmo uma abnegação de um trabalho relevante em nome do ego, ou do medo de execração pública.

São os conceitos que orientam o cientista no mundo da pesquisa científica, indicando quais as características se mostram importantes no estudo de um objeto específico e quais objetos devem ser estudados e como se deve executar o estudo dos problemas levantados. Isto permite maior segurança na formulação das hipóteses e na descrição das conclusões apresentadas ao final do trabalho. Por este motivo é que a definição dos conceitos se apresenta como elemento fundamental na discussão científica, visto que aquele que afirma e aquele que pergunta devem ter bem claro qual o significado do conceito aplicado (DAU e DAU, 2013).

Esta transparência quanto ao sentido semântico do objeto em questão eleva a segurança para aquele que faz a leitura do trabalho final, porque evita divagações e interpretações equivocadas, criando conceitos a partir de abstrações desprovidas de qualquer nexos causal com a realidade objetiva submetida à condição de experiência. Neste sentido, “a sistematização de um conceito tem o objetivo direto de evitar a divagação inóspita, vazia de sentido epistemológico que ao final se traduz em estultícia científica, que não leva ninguém a nenhum lugar. Quanto mais seja transparente o conceito, maiores são as possibilidades de entendimento acerca do objeto e melhores as possibilidades de manuseio das ferramentas relacionadas com ele. Tudo isto amplia as condições de

diálogos e aplicabilidades aos processos técnicos de ensino-aprendizagem como procedimento categórico” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 19).

Os autores, supracitados, continuam sua explanação afirmando que todo um cuidado prévio na pesquisa e seleção dos termos deve ser empreendida por aquele que decide construir um projeto de investigação científica e, pode-se estender a mesma advertência àqueles que pretendem ser mestres, porque o colocado não se trata de limitar a idoneidade profissional a um ramo do conhecimento e sim, a todo um processo de formação da estrutura personológica acadêmica. Assim que, “a característica principal do conceito é a identificação dos elementos centrais daquilo que é estudado; além disto, é preciso dizer que um conceito se refere, não, a um indivíduo, a um caso único, a um fenômeno, contudo [faz referências] a classes, a grupos, a relações, etc. podemos afirmar ser uma palavra que tem como características: universalidade (seu significado é válido conforme os interesses dos cientistas); necessidade (ele deve ser entendido por todos de maneira igual) objetividade (seu sentido não depende das preferências individuais daquele que o apresenta)” (DAU e DAU, 2013, p. 45).

Após esse breve desvio, onde se expressou a relevância do conceito para a investigação científica, devemos voltar ao nosso ponto central: a práxis pedagógica cotidiana. Pode-se afirmar que tudo o que é válido para ela, é válido para os processos didáticos; um dos fatores de maior pertinência é o vínculo daquilo que se ensina com a realidade que envolve o indivíduo e ainda com suas experiências e teorias, uma vez que se está falando de uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre o saber e o fazer. E, mais, entre o primeiro e o saber-fazer, situação que pode ser levada mais adiante quando se preconiza o saber ensinar como também deter autoridade tal que se possa emitir juízos de valor e pareceres sobre a práxis alheia. Daí que se infere que o conhecimento sobre os conceitos se torna extremamente necessário para que o juízo atribuído não se mostre equivocado, prejudicando tanto o autor quanto o receptor da ação em si.

Depreende-se desta fala que, o profissional que se prepara para um trabalho científico (de qualquer natureza) deve compreender as dimensões exigidas para que sua atuação se mostre idônea e que, com isto, os resultados quando postos em análise demonstrem a qualidade que se faz *mister* no escopo planejado. O ensino se fundamenta em um método e, para além disto, o estudante deve ter ciência e consciência de que tudo aquilo que lhe está sendo posto é uma parcela muito ínfima de tudo o que existe; daí o

dever de todo professor de ser rigoroso, de maneira didática, em sua práxis no que tange a explorar os campos mais profundos da técnica e da disciplina sobre a qual atua.

Quanto mais se empenhe em conhecer os detalhes epistemológicos, o objeto-alvo de sua práxis, mais se aproxima de tornar-se um conhecedor profundo sobre o tema, em que mesmo que diga não deter domínio sobre determinado ramo, isto não coloque em xeque a dimensão de sua categoria científica.

Em um momento histórico como o atual, em que se exige de todos os profissionais da educação a condição de competência técnico-didática e pedagógica, existe um conflito difícil de se compreender: esse diz respeito à ignorância, por parte de alguns cientistas, dos conceitos relativos aos elementos adotados como direcionais da atuação prática, como se isto fosse um mero capricho teórico, pensamento este que se traduz como desnecessário.

Esse ponto é relevante, porque a práxis didático-pedagógica se revela como uma relação complexa entre a teoria e prática; por extensão implica na necessidade de se ter conhecimentos relativos ao tema de estudo em profundidade, enquanto se deve saber lidar com as experiências que acontecem, mostrando-se como os desafios que exigem soluções, quase que, imediatas.

Todo conhecimento se fundamenta na experiência e, fora disto, desta validação epistêmica e que, simultaneamente, funciona como uma refutação, o que se tem é nada mais que conjecturas e hipóteses sem muito valor didático. E, o que se encontra neste ínterim é uma condição sem muita segurança sobre o conhecimento que alguém expressa, produzindo, como consequência direta e imediata, um tipo de ensino medíocre, resultando em aprendizagens vazias de sentido epistemológico.

Tais comportamentos fazem surgir os pseudo conceitos, os quais criam enigmas insolúveis; isso ocorre porque como uma parte considerável dos cientistas não possui conhecimentos suficientes, para levar a efeito os estudos empíricos de investigação e desvendar os fenômenos; assim, eles preferem dizer que tais são situações incompreensíveis, quando não são mais do que situações não-compreendidas, porque não testadas por métodos científicos eficazes e de maneira adequada.

Sob nenhuma hipótese, se pode adiantar que, por experimentos práticos, bem elaborados e bem conduzidos, se possa atingir o nível de conhecimento sobre as causas e efeitos dos elementos em questão. O que se coloca é que, utilizando a realização de experiências confiáveis, têm-se possibilidades de aproximação de um conhecimento

científico, comprovados pelas experiências e validado pela Lógica. Ausente este princípio de investigação, o que se tem, grosso modo, é nada mais que uma validação do saber do senso comum através de um programa científico (assim descrito), o qual envolve todo um aparato de produtores de conteúdos, editoras, universidades, professores e cientistas, em geral.

A consequência imediata dessa união espúria é a consecução de um conhecimento superficialmente generalista, o qual é apresentado como Ciência rigorosa.

Um entendimento lógico do fenômeno começa com a observação do mesmo, em um segundo momento elabora-se uma teoria a qual deve ser compartilhada com os seus *fellows* na Academia, para que eles possam analisar os resultados alcançados, por fim, em uma terceira etapa se busca na literatura as respostas para tais situações; no entanto, isto não se mostra suficiente para satisfazer a curiosidade humana que acaba sendo dominada pela dúvida e pela ânsia de encontrar novas respostas que se possibilitem, ao menos, aproximar-se de uma clareza mais ampla e profunda acerca do ocorrido. Segundo Rousseau (2009, p. 375) isto ocorre entre os humanos porque “a dúvida sobre as coisas que nos importa conhecer é um estado violento demais para o espírito humano; ele não resiste muito tempo nesse estado; acaba decidindo-se de uma maneira ou de outra e prefere enganar-se a não crer em nada.” Na esteira desta atitude, cria, para si e difunde explicações as mais esdrúxulas sobre o máximo de coisas que observa e que não compreende.

Assim que, a práxis proporciona este vínculo entre o conhecimento e sua aplicação à realidade objetiva que se toma como objeto intrínseco e extrínseco de estudos, porque ela parte da experiência, da observação empírica para, somente depois, tentar explicar os fatos da maneira mais transparente possível e até mesmo reproduzir os fenômenos em laboratório.

DO CONCEITO DE PRÁXIS

O conceito práxis é um termo equívoco, tanto dentro do campo semântico como no epistêmico, porque não pode ser traduzido, de maneira simplória, como *prática* e, muito menos, ser interpretado desta forma. Isso porque ele se situa em um ponto de inflexão que une os saberes teóricos, aprendidos e apreendidos nas formações escolares e

acadêmicas, bem como por intermédio de leituras, ou ainda via o resultado da experiência empírica, planejada e/ou ocasional.

Pensada nos parâmetros gregos, “Práxis é um conceito estritamente amplo, porque está inserido em um ambiente que envolve a prática e a teoria, representando não uma mera ação isolada de cada categoria, se não conjuntas, que produz uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática. O que realmente há de mais interessante é que ela somente acontece no âmbito do trabalho empírico, o que lhe confere um caráter amplamente científico e confiável, porque pode ser, acima de tudo, observada, mensurada, quantificada, analisada, compreendida e interpretada” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 87).

A partir do momento em que a práxis é pensada como um elemento constituinte da atividade humana complexa, exigindo conhecimentos fundamentados em dois campos existenciais, deixa, de maneira automática, de ser uma ação qualquer. Portanto, ela se torna objeto de interesse científico necessitando de um referencial fundamentado em um conceito epistemológico que demonstre a dimensão, ao menos, aproximada do que, de fato, o objeto é.

Na Grécia, o vocábulo práxis significava, de maneira simples prática, pelo fato de que os gregos não conheciam esta dicotomia moderna entre pensamento teórico e ação prática no campo da didática. Quando um jovem decidia tornar-se aprendiz de algum mestre, dirigia-se ao seu ateliê e toda sua formação técnica ocorria através de um processo em que ele era orientado acerca de seu trabalho e o desempenhar deste. Contudo, o jovem não passava por um período de aprendizagem sobre leis e regras que diziam a respeito do funcionamento daquilo que ele estudava. Contudo, essa maravilhosa cultura foi atingida pela perfídia, o que a jogou nos umbrais da mediocridade, originando a nossa atual cultura: os autores dessa decadência foram Sócrates e Platão.

O sacerdote Sócrates, em um arroubo de pedantismo, foi o responsável por lançar as dúvidas sobre este formato de atuação didática adotada na Pólis de Atenas; podemos verificar essa destruição através do sacerdote Platão e os seus monólogos (apelidados, na modernidade, de diálogos), nos quais ele cobra dos mestres uma postura didática de ensino e de domínio da técnica de ensinar, que não existia na época.

Nesse mundo, um aspirante a escultor chegava à oficina de seu futuro mestre para ser aprendiz nesta categoria e o seu exame de aptidão era realizado fundamentado na habilidade natural para tal.

A ele era dado uma pedra e uma sentença: eis, presa dentro desta pedra, uma criatura humana! Liberte-a! O candidato, ao final de seu exame, não havia esculpido a representação de algo que poderia ser identificado como uma mulher no mármore, havia retirado o material que impedia a apreciação de sua beleza pelos cidadãos. Até a formação técnica do homem grego estava posta a serviço da Pólis e a didática adotada seguia o mesmo princípio. O artista, não importando sua atuação técnica, recebia a revelação de Apolo, deus patrono da beleza harmônica, que era a admiração e aplicava este direcionamento, este esclarecimento divino ao objeto-alvo de sua ação laboral.

Mais tarde, J. A. Comenius (1592–1670) vai criticar, de maneira contundente, esta separação dicotômica que se abateu sobre as técnicas pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Ele alega que jovens que se dedicam à aprendizagem de ofícios nas academias mesmo após passados mais de 20 (vinte) anos, eles ainda não alcançam domínio das técnicas estudadas e aqueles jovens que se dirigem às oficinas, a fim de atuarem como aprendizes diretos dos artistas, em pouco tempo já alcançam diferencial de capacidade artística expressa no desenvolvimento de seus trabalhos (COMENIUS, 1957).

Este problema se apresenta porque sob o regime pedagógico preconizado pelos sacerdotes Sócrates e Platão, mais tarde sintetizado pelos padres da Idade Média e transmitido a todas as sociedades latinas, o conhecimento é algo com o qual o indivíduo já nasce com ele pronto. Consequentemente, sob este viés de entendimento, basta que o Mestre Iluminado relembre, por intermédio da retórica ou da oratória e todo aquele conhecimento volta ao pensamento consciente. Depois de tudo isto, aplicam-se as avaliações para certificar que o conteúdo ministrado ficou fixado na memória consciente e, uma vez isto definido, o estudante encontra-se pronto para a experiência com o objeto.

No entanto, não é bem assim que as coisas funcionam no mundo da didática: o contato direto com o objeto-alvo de trabalho, possibilitado pela experiência, vai produzindo sensações e dúvidas que vão sendo sanadas, diretamente, pelo mentor durante a exposição didática; esta seria a práxis em sua forma de expressão grega, literalmente clássica.

Antes de adentrar ao estudo, de forma sistemática, o estudante precisa saber, claramente, o que seja um questionamento científico, este que pode trazer em si uma questão didática, pedagógica ou um problema de ordem social. Não importa qual seja a dimensão do problema posto pela sociedade ao pesquisador, o que vale é que todos

esperam uma resposta de caráter objetivo e, diferente do que se pensa e, por norma, se acostumou a interpretar, nem sempre o coletivo espera uma solução.

Assim, o que se tem visto, são muitos indivíduos vindo a público oferecer soluções milagrosas que, uma vez postas em prática, não atendem aos anseios criados, fazendo com que o descrédito nos cientistas, estudiosos e pesquisadores apenas se eleve, cada vez mais.

A práxis, sendo um mecanismo que vincula uma conexão literal entre a prática e a teoria, em uma relação direta de reciprocidade, tem como conseguir uma aproximação horizontal com o problema que assola o meio; desse modo, ela esclarece pontos que, ao primeiro momento, mostram-se mais complexos e equidistantes de uma compreensão. Isto porque, submeterá o fenômeno à experimentação, para, após ter dados suficientes, oferecer uma explicação lógica.

Como compreendemos, a práxis na atualidade é, nada mais que, um sucedâneo de sua realização pelos gregos. O intervalo que se apresenta entre a experiência prática e a verificação/refutação através de estudos sistemáticos fundamentados em teorias se tornam longo demais, terminando por prejudicar o processo de aprendizagem e de ensino. Isso ocorre porque muitas questões que surgem no âmbito da experimentação acabam se perdendo, ou sofrendo modificações de valor que alteram o seu caráter direcional epistêmico formativo.

Tomando este argumento como ponto central, a práxis pode ser compreendida como a relação recíproca e simultânea existente entre a prática e a teoria, ou seja, tudo o que se produz de saberes, conhecimentos e produtos são resultados planejados de uma ação sistemática.

As experiências (ver, ouvir, tocar, degustar, cheirar, pesar e medir) e os estudos teóricos que buscam abrir novos horizontes, e mesmo submeter o pensamento ao princípio da falseabilidade, conduzem o estudante a um nível de domínio sobre as conclusões. A partir dessas conclusões pode argumentar sobre os resultados com extremada segurança epistêmica, apresentando hipóteses que podem se configurar como futuros vieses de investigações.

Quando se pensa a práxis como algo desligado da teoria, o que se tem, como resultado direto, é o embrutecimento do pensamento humano construído a partir de uma estrutura cultural. Todo o conjunto de símbolos que cercam e envolvem o ser humano recém-nascido necessita ser interpretado para ele: em um primeiro momento e, mesmo

quando se posiciona de modo crítico, na vida adulta, relativamente aos mesmos. A diferença básica é que na fase adulta o indivíduo acaba auferindo-lhes novos atributos semânticos, suas formas de os compreender não estão desvinculadas dos rudimentos genéricos que os compõem, como artefatos ligados, de maneira direta, a um escopo cultural. As formas de expressão filogenéticas se mostram permeadas de tal maneira no tecido social que sua manifestação ocorre por intermédio dos vieses mais estranhos, complexos e, por vezes, mesmo incompreensíveis para os indivíduos no dia a dia.

A experiência permitirá que esta expressão filogenética se manifeste, ato contrário ao que acontece com a teoria que, em sua aplicação, tem em vista manter uma linha direcional sobre aquilo que o seu aplicador considera como ideal. Por conseguinte, desconsiderando que toda teoria, sem qualquer distinção, obedece a um princípio ideológico, este determinado pela sociedade de onde vem esta ideia. Este é determinado pelas circunstâncias sociais, econômicas, políticas e assim sucessivamente.

Existe um truísmo muito comum, segundo o qual são os cientistas e pensadores que ditam as regras epistemológicas para a sociedade; sem embargo, é esta quem dita o que estes indivíduos irão produzir e reproduzir como verdades científicas (assim escrito). Poucos são os que conseguem situar-se fora deste campo minado e, às vezes, terminam reconhecidos tardiamente na História do Pensamento. Isso ocorre, quando da realização de re-leituras na tentativa de lançar algum feixe de luz sobre o presente, que permanece incompreensível, dada a proximidade com os acontecimentos sociológicos.

Nisto, há que esclarecer que a práxis exige do estudioso que ouse explorar e conhecer a realidade empírica e epistemológica que o envolve e que determina os procedimentos materiais, cognitivos e intelectuais de seu tempo.

O grande segredo de uma intelectualidade elevada ou reduzida, não está na discussão positiva, ou negativa de assuntos complexos e de elevada categoria científica. Ele se encontra na negação de tais debates: por extensão, levando os estudantes a aceitarem, de modo sub-reptício, que aquilo que foi apresentado por seus mentores é objeto pacífico de ser categorizado nos parâmetros humanos (bom, mau, útil, inútil, pudico, abjeto, etc.) e aquilo que é sonogado (sendo jamais sequer mencionado), simplesmente não existe (e, se existe é tão abjeto que nem merece menção por parte dos eruditos).

Com isto, todas as experiências que se manifestam, de maneira espontânea, vão sendo tolhidas e direcionadas para satisfazer o ego do cientificismo acadêmico, levando

todo o saber (supostamente de caráter científico) a estar sob a égide do paradigma da Academia. Portanto, deixa de ser Ciência para se transformar em dogma e, desse modo, o conhecimento que daí advém se transforma em produto de puro convencionalismo, o que na concepção de Diel (1991) é a forma mais rasteira de destruição da possibilidade de superação intelectual humana, porque impede, silenciosa e autoritariamente, que se busque a compreensão dos fenômenos por intermédio da experiência. Argumenta o autor, supracitado que, “a banalização [do conhecimento], sob sua forma mais comum, caracteriza-se pela absoluta falta de elevação, a queda constante e, em consequência, o rebaixamento que, contrariamente, à sobretensão nervosa, é um estado de subtensão *psíquica*” (DIEL, 1991, p. 123).

O avanço do pensamento humano em direção a novas hipóteses e descobertas sobrevém com a utilização de experiências e, uma vez que estas aconteçam, fazem parte do estofo individual ou coletivo, exigindo explicações, e não justificativas; desse modo, conduzindo a buscas mais profundas até que se obtenha esclarecimento factual sobre os fenômenos ocorridos e, de alguma forma, experimentados: deixando muito evidente que os partícipes de uma determinada ocorrência fenomênica são atravessados por ela, não sendo possível saber, de antemão, que interpretações resultarão disto. Daí ressaltar a defesa de que, em ciências, primeiro se realiza as experiências, depois teoriza sobre os resultados, na tentativa de explicá-los e torná-los úteis ao maior número possível de usuários.

Assim, quando a escola e a Academia, com toda a sua burocrática institucionalização do conhecimento, priva os estudantes de experiências não previsíveis, o resultado é a construção de um eunuco intelectual, eternamente infantilizado: levando-os a acreditarem que as teorias e os conhecimentos, por elas oferecidos, são as únicas possibilidades de verdades factíveis.

Consequentemente, ele não consegue pensar, para além daquilo que foi estipulado como limite epistêmico e ideológico por seu mestre. Pior que isto, tem como determinante a teoria e não a experiência. Assim, sua práxis é a mera repetição do que ele aprende nos livros, sem possibilidades de ousar questionar mais, a discutir com as situações de aprendizagem que lhe acontece, de modo espontâneo, durante a execução das tarefas cotidianas.

A partir de todo esse arrazoado podemos afirmar que o desenvolvimento do pensamento holístico, fundamentado em uma práxis didático-pedagógica, utiliza de

vários instrumentos inter, multi e transdisciplinares, todos para que se alcance o máximo desempenho na atuação da função de ensino e aprendizagem. Esta condição de trabalho se fundamenta na valorização do objeto-alvo da ação, que pode ser grupos que vão desde crianças até adultos e, em diferentes níveis acadêmicos e científicos: para cada uma destes indivíduos há que se elaborar dimensões epistêmicas, determinadas de acordo com seus interesses mais particulares, até que se compreenda os fins últimos de seus esforços singulares, para somente passarmos a elaboração de uma teoria.

Faça-se esclarecido que, aprendizagem, em seu sentido estrito, se refere a alcançar domínio sobre algum objeto, de forma sistemática e pragmática, ou seja, o que foi internalizado atendendo aos estudos (empíricos e teóricos) deve mostrar um sentido de utilidade. Assim, como um potencial de solução, para os problemas que a sociedade coloca como desafio a todos: se esta condição de solução não se revela imediatamente, ao menos que possa lançar um pouco de luz sobre os problemas, mostrando suas fissuras.

Quando se aborda que a transferência destes conhecimentos a outros níveis é quase impossível, o que se deve ter notório é que a forma de interpretar o mundo e as coisas é pertinente a cada um e à condição peculiar, particular, singular e também coletiva, como foi construída a sua estrutura epistemológica; que experiências fundamentaram ou determinaram o modelo que se aplica à existência individual e coletiva. Quanto mais desafiado a pensar sobre as coisas e suas nuances empíricas que norteiam as tomadas de decisões, mais curioso se mostrará o estudante ao longo de sua vida: a esta série de perguntas norteadoras e instigantes dá-se o nome de crítica, onde a cada questionamento, realizado inteligentemente, criativa, tem-se um novo espaço de visualização do que se mostra possível ampliar através da pesquisa científica e da experiência.

A práxis, como objeto de transmissão do saber, possui um sentido duplo, em que permite ao mestre que apresente aquilo que ele detém como conhecimento a um outro; durante esse processo expressando-o em ações técnicas, ensaios de campo, demonstrações laboratoriais, entre outras e, do outro lado, aquele que se dispõe a aprender, internaliza estes momentos de ação prática. Como resultado tem-se a oportunidade de descrever, por si só, os resultados encontrados e o processo, ou seja, entende como se deu a trajetória empírica do que foi alcançado, através da descrição intelectual. A práxis vai funcionar como um mecanismo de consolidação dos saberes transformando-os em conhecimentos, porque ao aliar a experiência à teoria, tanto o professor como o aluno poderão ter suas perguntas respondidas e suas dúvidas (iniciais)

dirimidas. Depois desses estudos ambos se tornam mais aptos a realizarem defesas das suas experiências utilizando teorias com mais categorias e segurança epistemológica.

Agrega-se a isto, a validação dos aprendizados, simultaneamente, em se tem a possibilidade de refutar as hipóteses que se mostram infrutíferas e sem quaisquer condições de aperfeiçoar ou melhorar o trabalho didático nas escolas, ou acrescentar alguma condição de melhoria da vida do homem em sociedade. Visto desta forma, o que se tem é uma ferramenta de trabalho, cuja amplitude e profundidade focam na alternativa de consolidação dos trabalhos pedagógicos, de tal maneira que responda aos anseios de construção da identidade técnica, fundamentada no pragmatismo e na aplicação de recursos metodológicos.

Uma vez alcançado este nível de proximidade com o objeto-alvo de estudo, a relação com ele se torna vertical, determinada sob o princípio do poder: onde o professor assume o controle da situação. Como consequência, pode auferir respostas objetivas aos processos sob os quais se debruça na tentativa de uma compreensão da situação problema, esclarecendo-a ao ponto de ser passível de interpretações pelos estudantes da classe, uma vez que este é o papel de um professor que apresente domínio da didática.

A práxis é um elemento complexo, porque envolve processos dinâmicos relativos à experiência, ao conhecimento e ao ato de aprender e ensinar: indo desde a mais profunda compreensão da espiral da experiência e seu funcionamento, passando pelos pontos de inflexão que a compõe até o seu retorno. Nesse, após atingir o ápice do saber individual, necessita retornar ao ponto de partida para conhecer e confrontar as suas bases empíricas e epistemológicas, não sem antes ter que ser confrontado por todos os pontos de validação e de refutação que auxiliaram na definição de seu saber como algo a ser posto em situação de conflito prático e epistêmico.

O questionamento científico é sempre de caráter reducionista (por mais que tenha interesse em atender a uma maior gama de indivíduos), as conclusões apresentadas estão sempre focadas em uma única direção. Elas dizem a respeito de um objeto específico, portanto quando há qualquer variação deste objeto, surge a necessidade de inferências particulares que, em muitos casos, não atende às ânsias postas.

Quando se aproxima deste estágio de busca científica, que o estudioso deve se embrenhar na investigação empírica, tendo como suporte epistemológico os livros e tratados já produzidos: considerando que a teoria representa aquilo que um dia tenha

sido uma prática, a qual permitiu solucionar problemas de grande imponência e a auferir respostas plausíveis a questionamentos de intensa complexidade.

Um questionamento científico impõe aos envolvidos, uma condição que demanda anos de experiência, para se aproximar de uma resposta satisfatória; no entanto, a atuação do investigador sobre o seu objeto-alvo de estudos faz com que as deduções surjam como mecanismos de respostas ampliadas, hipóteses que serão validadas e/ou refutadas.

Ainda se pode pensar que estas respostas oriundas nas experiências serão objetos de futuros estudos, senão, por ele mesmo, por outros pesquisadores, considerando que fissuras na estrutura rígida do pensamento vão se formando, possibilitando a construção de novas hipóteses e perguntas sobre seus funcionamentos.

Esta é a postura que se espera de um cientista e, diferente do que se percebe, na atualidade em que uma gama considerável deles se comporta como os arautos do senso comum. Diante de um desafio, a primeira resposta que lhes assoma ao pensamento é a que usam para explicar o fenômeno e, não tarda demais, para utilizarem-na como justificativa.

O que se espera de um cientista rigoroso é uma resposta ao problema posto e esta pode ser até mesmo um categórico não sei; ressaltando que Freud (1856–1939) afirmava que somente o cientista maduro e seguro de seu saber é que se mostra com coragem suficiente, para admitir sua ignorância diante de determinados fenômenos e neste caso, faz-se necessário retornar ao objeto e à experiência.

O mais intrigante em tudo o que se refere aos fenômenos científicos é que estes apenas podem ser observados e registrados em meio à prática. É dessa forma, porque se faz necessário estar em ação, estar envolvido na realização da atividade, para ser confrontado com situações que desafiem o entendimento e termine por forçar à busca de conhecimentos que as expliquem e não que, de maneira simplória e autoritária, as justifiquem.

Por outro lado, as respostas para estes aspectos fenomênicos (que atravessam o ser humano durante sua atividade profissional) só podem ser encontradas nas suas práticas. Mesmo que se discuta que a pesquisa empírica pode apresentar soluções e esclarecimentos acerca dos fenômenos, toda uma busca primária parte das experiências, dos escritos e do pensamento dos teóricos, senão sobre o ocorrido, mas pelo menos em parte, algo que se aproxime da situação observada e enfrentada.

O conhecimento se consolida na experiência e através dela. Qualquer outra forma que se possa crer, que seja possível alcançar o saber, é nada mais que uma ilusão provocada pelo fracasso antecipado. Nenhum pensador rigoroso age como se o conhecimento estivesse fora do alcance das mãos; desse modo, bastaria ele usar algumas muletas empíricas e epistêmicas, com a finalidade de atingir seus objetivos na esperança de que algum sábio ou um ser divino qualquer lhe ilumine com o saber. Este tipo de atuação epistêmica pueril não cabe no espaço de configuração científico onde os saberes devem ser descobertos, testados, retestados e após encontrados, analisados, interpretados e sintetizados.

Se assim o é, o que se busca na teoria? Se não é conhecimento, se não a verificação destes, por qual motivo sacrificar horas intensas de estudos teóricos? A resposta é que, nos autos estão registrados as práticas que deram certo e aquelas que falharam por algum motivo, fossem por incompetência, fossem por mero resultado elucidativo oriundo da exploração científica. Sendo assim, a teoria oferece fundamentação e esclarecimento para o estudioso, permitindo que encontre explicações, e não justificativas, tanto para os procedimentos exitosos quanto para aqueles que resultaram em fracasso. As experiências devem ser analisadas, de forma a permitir conclusões científicas que esclareçam os fenômenos e suas ocorrências.

Quando o professor estimula seu aluno a fazer esta conexão epistêmica, em que primeiro ouve a preleção de seu mestre, a composição teórica do tema e, permite-se um tempo para poder assimilar o que foi-lhe oferecido para, em seguida, deixar que tudo aquilo se acomode em seu pensamento. Durante este processo já está em busca de autores e teorias que o subsidiem na confrontação empírica dos conhecimentos postos, o que se tem, como resultado direto, é a elaboração intelectual do que Vygotsky (1896-1934) chamou de pensamentos superiores, entendendo que inteligência deva ser compreendida como o resultado empírico do intelecto aplicado sobre situações-problema, onde a síntese se apresente como uma problematização, uma resposta ou uma ação solucionadora do problema posto ao estudioso: este processo pode ser resumido no conceito de criatividade.

Uma questão que se coloca desafiadora ao professor é a definição de qual método didático utilizar para conseguir conciliar, de modo dinâmico, a prática e a teoria. Eis aqui, uma situação para a qual não existe resposta determinante, pelo mero fato de que cada investigação, em particular, é que determina a metodologia e não o contrário. Da mesma

forma, é a ação didática, em que determinados assuntos devem ser postos como temas de estudos independentes, outros devem ser tratados em sala de aula e ainda há aqueles que devem ser evitados: mesmo sob pena de parecer que são importantes para a formação do estudante.

O que se infere é que a relação contínua e dialética, recíproca e simultânea entre a prática e a teoria, permite ao professor criar um vínculo científico e de profundidade com o seu objeto de estudo. De tal forma que as respostas que auferem aos problemas suscitados, pela sociedade, transformam-se em aprendizagens que se mantêm no futuro, uma vez que estão fundamentadas em críticas rigorosas, muito bem estruturadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem e de ensino é dinâmico e, por este pressuposto, tem-se que seguir princípios dialéticos entre a dúvida, que leva a questionamentos amplos e profundos, e respostas objetivas, o que já deixa claro que não se trata de simples hipóteses. Entre uma e outra encontram-se as respostas subjetivas, as categorias de formulação de hipóteses, estas que exigem dos cientistas e estudantes aprofundamentos cada vez maiores, através da experiência.

A práxis volta ao espectro de discussão acadêmica, a partir da sistematização do estudo do pensamento grego clássico, helênico. Nesse, não havia uma diferenciação dicotômica entre o saber erudito e o saber prático, porque somente poderia ser artista (poeta, músico, pintor, arquiteto, artesão, escultor, orador, retórico), aquele que dominasse a sua técnica: isto dependia de conhecer os seus princípios mais rudimentares até a condição que lhe permitia alcançar a excelência em sua técnica.

O que se preconizou, ao longo deste trabalho, foi discutir muito mais que o conceito *práxis*: o objetivo foi discutir o processo de ação didática onde a experiência determina a aprendizagem e neste ínterim, os saberes sobre os porquês dos acontecimentos fenomênicos vão sendo apresentados e discutidos, de modo empírico e direto, até a exaustão. Assim, a finalidade foi construir um saber consolidado sob uma práxis didático-pedagógica, entendida nos moldes greco-atenienses, como a relação de reciprocidade e simultaneidade entre a prática e a teoria.

A busca pela excelência na formação educacional há muito se perdeu em um vazio retórico, sob a alcunha de se construir um estudante crítico e participativo, o que resultou

em um indivíduo desprovido de conhecimento, logo sem mínimas condições de realizar qualquer crítica sustentável sobre qualquer coisa e que apenas participa de um comboio que não leva ninguém a lugar algum.

A proposta de se discutir a práxis foi parte do interesse em se chegar aonde os gregos almejavam, que era a condição de *excelência*. Enquanto mantiveram seus princípios didáticos pautados na compreensão de que esta é o resultado direto da aplicação prática do intelecto sobre as situações-problema, se tornaram a civilização mais adiantada de seu tempo. Eles visavam a solucionar os problemas postos como essenciais pela sociedade e seguindo este modelo de ação empírica, o que produziram sobreviveu à ação do tempo e aos caprichos dos invejosos, chegando aos dias atuais como modelos a serem adotados.

Pensar a práxis pedagógica é, antes de qualquer coisa, modelar uma estrutura de aprendizagem em que estudante e professor possam ter acesso direto aos processos de trabalho, instrumentos e materiais. São essas relações e inter-relações que lhes permitem estímulos intelectuais diretos e indiretos, produzindo novos resultados e novos questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades dos elementos em questão.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CANIÇALI, Mônica Nadja Silva d'Almeida; SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *O Lugar Docente como fundamento epistemológico da práxis pedagógica na Era TIC*. São Paulo: PerSe, 2019.

COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. [Obra publicada, originalmente, em 1657].

DAU, Sandro; DAU, Shirley. *Ciência: pesquisa, métodos e normas*. Mutum: Expresso Gráfica, 2013.

DIEL, Paul. *O simbolismo na mitologia grega*. São Paulo: Atton Editorial, 1991. [Publicado, originalmente, 1966].

KANT, IMMANUEL. *Pedagogía*. Escuela de Filosofía - Universidad ARCIS. [1802], 2002. [Lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, y que recogidas por su discípulo F. T. Rink fueron publicadas con aprobación del mismo Kant en 1803].

KHUN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

MARX, Karl. *O Capital*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Livro 1: Capítulo V.

POPPER, K. R. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UNB, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

STULIO, Marco. *Atividade Fim e Atividade Meio*. Disponível em: <https://personaliteservicos.com.br/divulgacao/atividade-fim-e-atividade-meio/>. Acesso em 12/10/2022.

Capítulo 12
LA NEGACIÓN DE LOS DERECHOS A LAS GESTANTES EN
RÉGIMEN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN BRASIL

Sérgio Rodrigues de Souza
Liliane Rodrigues de Araújo
Luis Eligio Martely Masens

LA NEGACIÓN DE LOS DERECHOS A LAS GESTANTES EN RÉGIMEN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN BRASIL

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo e Sociólogo. Pós-Ph.D. em Psicologia Social. Consultor científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

Liliane Rodrigues de Araújo

Pedagoga. Mestre em Educação. Especialista da Educação (Pedagoga) na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com.

Luis Eligio Martely Masens

Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular da Facultad de Artes – Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – Ciudad Libertad – La Habana (Cuba). E-mail: luiseligioimm@ucpejv.edu.cu.

RESUMEN

El presente artículo aborda la temática 'la negación de los derechos a las gestantes en régimen de privación de libertad en Brasil.' Se trata de un asunto de la más extrema relevancia científica porque expone la necesidad de aclarar por cual motivo las mujeres en condiciones de privación de libertad, cuando están en trabajo de parto, son encadenadas durante tal acto. Su relevancia social se encuentra en el hecho de mostrar a la sociedad que los derechos y prerrogativas legales en relación al género aún son meras conjeturas filosóficas muy distantes de la realidad social. Esta es una investigación de carácter, bibliográfica factual, teniendo como base el caso de la parturienta que fue encadenada durante el parto en un hospital en la ciudad de San Pablo, por lo que, corresponde al gobernador decretar una ley con vistas a impedir tales prácticas. El objetivo es proporcionar la reflexión acerca de las garantías constitucionales a las ciudadanas brasileñas con la finalidad de garantizar condiciones dignas de vivencias para las mujeres embarazadas que, por infelicidad, vengan a ser detenidas por el Estado y pierdan sus condiciones de libertad civil.

Palabras-Clave: Embarazadas en régimen de privación de libertad; Garantías constitucionales; Ciudadanía.

ABSTRACT

This article deals with the theme 'the denial of rights to pregnant women in a regime of deprivation of liberty, not Brazil.' This is a matter of the most extreme scientific relevance because it exposes the need to clarify the why of women in conditions of deprivation of

freedom, when in labor, be chained during such act. Its social relevance lies in the fact of showing society that legal rights and prerogatives regarding gender are still mere philosophical conjectures very distant from social reality. This is a bibliographical, factual investigation based on the case of the parturient who was chained during childbirth in a hospital in the city of São Paulo, the governor being responsible for decreeing a law with a view to preventing such practices. The objective is to provide reflection on the constitutional guarantees to Brazilian citizens with the aim of guaranteeing dignified living conditions for pregnant women who, due to unhappiness, come to be detained by the State and lose their civil liberty conditions.

Keywords: Pregnant women under deprivation of liberty; Constitutional guarantees; Citizenship.

INTRODUCCIÓN

Entre todos los derechos garantizados por la Constitución Federal de 1988, el más importante está relacionado con la garantía del respeto a la dignidad de la persona humana. Este principio, se encuentra tan fuertemente caracterizado a lo largo de todo el documento que su carácter emana totalmente como una de las mayores conquistas de la democracia de todos los tiempos.

Desde 1789, con la aparición de la Revolución Francesa, los pueblos han luchado para reducir las condiciones de agresión, abusos, cobardía y falta de respeto a la condición de dignidad de la persona humana. A pesar de que, muchos documentos de carácter legal fueron escritos y publicados, después, de haber sido adoptados en diversas ocasiones por diferentes convenciones y cámaras de derechos humanos, demuestran que las infracciones y actitudes de aplicación de malos tratos y de violencia de todo tipo a las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, continúan como reglas de los sistemas de poder, por lo que, se justifican las aplicaciones de principios de protección a los individuos.

Las condiciones sociales en que se encuentran las sociedades capitalistas y socialistas, en la actualidad, han provocado una onda de desequilibrio en las perspectivas de las personas, de tal modo, que han logrado despertar miedo en quien no tiene nada con respecto a quien todo posee y viceversa de modo que acaban todos envueltos en un sistema salvaje de inseguridad generalizada. Como los poseedores del capital comandan la política y a su vez, crean leyes que tienen formas de amenazar las situaciones de crisis por medio de un sistema de represión, que parte del principio de la aplicación penal sobre

los infractores, de esta manera, prometen a la sociedad una solución: la tan pregonada ansiedad por seguridad.

Esta promesa es cumplida por medio de un número cada vez mayor de detenciones y mantenimiento de personas en condiciones de privación de libertad; pero, incluso a estas personas es garantizado el derecho a sus principios de ciudadanía, preconizado por medio de leyes. Esto incluye tratamiento humanizado, respeto a las individualidades y no ser sometido a ningún tipo de tratamiento deshumano, cruel y, bajo ninguna hipótesis, a la tortura, de cualquier tipo.

En pleno siglo XXI, pensar en tratamientos deshumanos y degradantes, incluso a un animal ya es incompatible con nuestra categoría civil y nivel de sociabilidad, pero, inclusive al tener el conocimiento de las leyes, con una democracia sólida, son conquistas que marcan el desarrollo civilizatorio; por lo que, la humanidad condena actos bárbaros es de hecho público. Pero, hay cosas que son realizadas en los dominios del poder público, de la justicia social y de los poderes instituidos que hacen caso omiso. Por ejemplo, el caso de las parturientas en los hospitales públicos de los Estados de São Paulo y Rio de Janeiro (BR), que son encadenadas durante sus trabajos de parto.

Aquí cabría una interrogación acerca de la legitimidad del poder estatal sobre los cuerpos y sobre la persona, como un todo: ¿Quién legitimó tal actitud contra la detenida? ¿Qué dimensiones esta acción puede suscitar sobre el psicológico de la madre y su hijo? ¿Dónde estaban las autoridades competentes para garantizar que situaciones como esta jamás sucederían en un local donde se dicen que su compromiso es con la vida?

Estas son cuestiones que son evitadas por la sociedad contemporánea y que suscitan la necesidad de intervenciones cada vez más pertinentes a los derechos humanos y con aspecto a la formación ético-humanista en los ambientes de salud, principalmente, cuando se trata de atender a los menos favorecidos y aquellos que están bajo el abrigo de la ley: los presidiarios.

Tales acciones demuestran una total indiferencia con la persona humana y tales individuos creen estar prestando un favor a la justicia, al impedir con esto que la parturienta huya del lugar donde está por parir. Esto solamente ocurre en una sociedad que preconiza el castigo como un valor ligado a un principio de moralización social, en el que todos son transformados en jueces de todos. Esto acaba por transformar al *Estado Policía* en *Estado de Sitio*, en que la tortura, la violencia simbólica se transforma en legítima, *a priori* e, institucionalizada, *a posteriori*.

EL CASO DE LA PARTURIENTA QUE FUE ENCADENADA DURANTE EL PARTO

Esto fue un caso que pasó en un hospital público de la ciudad de São Paulo, en el año 2011 y que solamente fue conocido por la sociedad a través de una carta que la madre de la muchacha escribió y encaminó al Ministerio Público Estatal, lo que desencadenó una serie de investigaciones sobre los procedimientos utilizados con las parturientas que provienen de los centros de detención.

Relata la joven que fue detenida y llevada para la *Penitenciaria de Franco da Rocha*. “El día 25 de septiembre de [2011] comencé a sentirlos dolores de parto, entre las seis y siete horas de la mañana. Fui a tomar una ducha, después me quedé en la enfermería del centro de detención e inmediatamente fui llevada de ambulancia para el hospital. Al llegar, en el Hospital de Caieiras, me encadenaron las manos. Cuando entré, me dieron las ropas del hospital, luego me mandaron subir a la camilla y en seguida ya me encadenaron por los pies. Tuve mi hija por parto normal.”

Todo el trabajo de parto hace que la mujer tenga su tensión alterada por las contracciones uterinas y su libertad de movimientos ayudarían a expulsar de una manera más rápida el feto. Al estar encadenada, gran parte de sus movimientos son impedidos, lo que aumenta su condición de *stress*, toda esta situación va a perjudicar su trabajo de posparto como la involución uterina, liberación de leche, ya que, la hormona que realiza tales acciones genera el relajamiento de la madre que queda impedida de actuar porque está siendo producida la hormona del *stress*.

Otro caso ocurrió en otro hospital público en São Paulo (BR), este hecho fue en 2012, cuando otra joven que se encontraba detenida entró en trabajo de parto y tuvo sus manos y pies encadenados durante el parto. Ella estaba en un centro de detención provisoria, lo que indica que, aún, no tenía sido enjuiciada.

El juez Fausto José Martins Seabra, responsable por la decisión de indemnización a la parturienta, reconoció la afrenta sufrida por la joven y consideró como innegables las actitudes negativas de humillación, aflicción y desconcierto, entre otras cosas, a la que fue sometida la autora delante de una situación cruel, deshumana y degradante por haber sido encadenada durante su trabajo de parto.

Los implicados, que son médicos, enfermeros, técnicos, es decir, personas con buenas formaciones éticas y humanísticas (al menos es lo que se presume *a priori*) sobrepasaron todos los límites de respeto a la dignidad humana (CACICEDO Y SHIMIZU,

2014). Fue necesario que el gobierno de São Paulo haga público un decreto-ley donde reza que el uso de cadenas debe restringirse solamente a situaciones de riesgo de fuga o de peligro a la integridad física del preso o de terceros, pero considera que las presas en trabajo de parto no ofrecen riesgo de fuga. *Está “prohibido”, bajo la pena de responsabilidad, el uso de cadenas durante el trabajo de parto de la detenida y durante el período de su internación en cualquier establecimiento de salud* (DECRETO LEY 57.783/2012).

Pero, el juez Doctor Seabra dice que

Se investigó que hasta la edición del decreto n. 57.783/2012 era costumbre la utilización de cadenas en las custodiadas durante el trabajo de parto y que son innegables, por otro lado, las sensaciones negativas de humillación, aflicción y malestar, entre otras cosas que fue sometida la autora delante de la cruel, deshumana y degradante situación por haber sido encadenada durante su trabajo de parto. Son daños morales indemnizables y guardan nexo con la acción estatal (2014, p. 01).

No se puede decir que el equipo del hospital no tiene ética, pero el mismo es formado con base en conceptos ya estigmatizados, en el que se tiene el miedo como fuente de formación de valores. Con estos valores distorsionados se impiden que buenos trabajos educativos sean llevados a efecto dentro de los sistemas carcelarios, porque los buenos profesionales no desean trabajar en estos recintos y los que por falta de oportunidades en otros espacios son mandados para trabajar allí acaban por realizar un trabajo mediocre, a veces por incompetencia técnica, especialmente si consideramos que en su mayoría son recién-formados de cursos como Pedagogía y otras licenciaturas; otras veces debe tomarse en cuenta que aquello es solamente un cumplimiento del deber estatal. Citamos aquí estos profesionales porque son ellos quienes realizan los trabajos educativos y en el área de salud son los técnicos de enfermería, generalmente los que atienden de forma directa, a los pacientes que llegan de las unidades carcelarias. En el caso específico del equipo de los hospitales, son técnicos que no tienen mucha familiaridad con cuestiones de orden social y puesto que dijeron que era una detenida fue encadenada por el hecho de que tienen otras obligaciones para cumplir y no quieren que sea registrada una fuga durante un atendimento. Por lo que, resulta que las cuestiones burocráticas ayudan a crear tales situaciones de abusos.

La mayoría de las veces, tales acciones son producto de la total indiferencia incluso con aquellos que están bajo la tutela de la ley. Existe toda una sensación de placer al ver a un condenado de la justicia siendo masacrado de alguna forma. El sentimiento de sadismo

aún es muy fuerte en los seres humanos. Aplicar puniciones a los otros, en especial a aquellos por los cuales la sociedad dedica su mayor desprecio despierta sensaciones de una inmensa felicidad, un gozo cínico. Tal vez, por este motivo que incluso después de tantas campañas con la finalidad de acabar con la violencia contra aquellos que están en condiciones de vulnerabilidad y que son incapaces de protegerse, todavía continúan siendo registrados tales insultos a los derechos individuales.

DISCUSIONES ACERCA DEL CASO

Al tratar de un asunto de esta envergadura debemos recurrir a los innúmeros documentos ya escritos, ratificados y adaptados alrededor del mundo, todos fueron escritos con la intención de reducir la violencia contra los seres humanos y para espanto nuestro, practicados por sus pares, fortaleciendo la idea ya fijada de que *el hombre es el lobo del hombre* (PLAUTO, 254 a.C.-184a.C.). Y cuando se trata de violencia de género, la situación queda aún más violenta. Deja explícito que con el deseo de mantener su virilidad, los hombres (género masculino) tienen que humillar a las mujeres por cualquier medio que se pueda hacer. La situación tiene otra mirada cuando se trabaja con la idea de muchachas en condiciones de detención, aparentemente parece haber una cultura de odio contra tales personas. Muchas veces, son mujeres practicando violencia física o psicológica entre iguales, lo que no hace sentido, dado todo el aparato temporal, jurídico-legal que ha sido llevado a efecto con vistas a reducir, minimizar e inclusive erradicar todas las formas de violencia e/o tortura contra el género femenino.

La población de mujeres detenidas en los centros de detención brasileños es de 37.380. Son jóvenes, con edad entre 18 (dieciocho) y 29 (veinte nueve) años, pobres, tienen hijos, son responsables por el sustento familiar y poseen baja escolaridad. 3 (tres) de cada 10 (diez) mujeres detenidas están mantenidas en esta condición sin condenación, o sea, no fueron, inclusive, enjuiciadas. La mayor parte de ellas es soltera (57%) y cumple pena en régimen cerrado (45%), con el tiempo de detención de hasta 8 (ocho) años (63%). Otro aspecto se destaca en el estudio: 2 (dos) de cada 3 (tres) presidiarias son negras. En el sistema carcelario, 50% de las mujeres no concluyó, al menos, la Enseñanza Primaria. Solamente 30% de ellas ejercen algún trabajo dentro de las prisiones y 21,4% participan de alguna actividad educacional (DEPEN, 2020) Sin embargo, a pesar de la exclusión, las condiciones de pobreza y miseria relativas en que ya viven sus vidas cotidianas, también

en los centros de salud públicos practican otras atrocidades contra ellas. En el estado de São Paulo, fue constatado que 8% de las parturientas que provienen de los centros de detención eran encadenadas en la hora del parto. Pero, en el Estado del Rio de Janeiro, esta cifra llega, *sin ninguna modestia*, a los 35%. Todo esto deja abierta la siguiente cuestión: A pesar de que se habló bastante acerca de los derechos y ciudadanía en Brasil en los últimos años. ¿Qué sucedió con todo este discurso tan difundido en las escuelas, de todos los niveles y en la gran mayoría de los encuentros académico-científicos que inundan los espacios de pensamiento erudito?

De acuerdo con nuestra actual constitución todo ser humano al nacer, en suelo brasileño, posee derecho inmediato e incondicional a la ciudadanía, pero, ¿de qué forma ha sido garantizada y promovida su efectividad a todos, sin ninguna distinción? Esta es una pregunta ridícula, porque los datos muestran que no hay garantías de promoción de ciudadanía a estas mujeres, a pesar de que hayan perdido sus condiciones de libertad. Víctimas del estigma, *a priori*, se transforman en víctimas, una vez más, en las manos de agentes públicos de salud.

Tales situaciones contribuyen para la corroboración de la tesis de que el brasileño solamente es ciudadano cuando llega el día de elegir sus candidatos a cargos de gobierno, o sea, cuando votan. Ya que, individuos privados, temporalmente, de su libertad no poseen derechos políticos, dejan de ser objetos de las políticas públicas de respeto al ciudadano lo que podría conferirles el mínimo de dignidad, considerando que son personas humanas.

Tales hechos aún ocurren en nuestra sociedad, llamada de civilizada, porque hace solamente, 192 años que fue abolida la pena de muerte en el País y el Emperador D. Pedro I escribió que las prisiones serían lugares arenados, limpios, los detenidos tendrían derecho de acceso al calor del sol, ejercicios físicos y todos sus derechos garantizados. Por tanto, la culpa es del Emperador, que se olvidó de extender tales derechos a las detenidas (*sic*).

Sin embargo, incluso ahora, ¿Dónde está la Constitución Federal, llamada de *Constitución Ciudadana*, para garantizar los derechos de estas personas (mujeres)? Por lo que, se desprende, al fin, que esto es, solamente, más una falacia y que un documento de amplia potencia se vuelve inútil en las manos de personas que fueron educados en una cultura estigmatizada, lo que hace que en manos de sádicos, sirva apenas como instrumento de escarnio. A pesar de que, se amplió la consciencia política, no hubo

avances en la ampliación de la conciencia humana. Séneca (04 a.C. - 65 d.C.) escribió que “el hombre debería ser sacro para el hombre, pero, ahora es objeto de matanza por mero juego de deleite” (SÉNECA, 2007, p.36). Después de que pasaron casi dos mil años, lo que cambió es que los métodos de tortura se volvieron bien sutiles, más bien desarrollados y adaptados a los tiempos civilizados (*sic*).

AMPAROS LEGALES CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y TORTURA

Desde que los franceses hicieron una manifestación pública, que quedó conocida como *Revolución Francesa*, después de este hecho lograron imprimir cuestiones de relevancia para toda la población. Establecieron un código misógino, y, tanto fue así que dos años después una visionaria intentó presentar un código feminista y fue guillotizada por la política radical de Robes Pierre; pero, el documento *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* lanzó luces sobre los derechos naturales del hombre y, posteriormente, amplió esta visión. Este documento decía, en el artículo 8, que “la ley debe establecer penas solamente estrictas y evidentemente necesarias y ninguna persona puede ser punida sino por fuerza de una ley establecida y promulgada antes del delito y legalmente aplicada” (DUDHC, 1789, p. 01).

Por todo esto, una vez que ya tenga aplicado la pena sobre el individuo y determinado su condena, no cabe a ningún otro agente elevar el sufrimiento ya impuesto por una medida judicial. Todo el tratamiento dispensado al detenido(a) durante su estada debe seguir los reglamentos de cada unidad carcelaria, nada más, ni nada menos. El poder de la policía cabe, tan solamente, al Estado. Cualquier acción fuera de esta esfera ordinaria constituye desvío de función, o uso ilegal de función pública para fines personales, en el caso de la aplicación de sadismo sobre las mujeres detenidas, como en el caso citado arriba; punible por medio de la fuerza de ley competente.

En el documento *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, (llamada, también de *Declaración de Olymphia de Gauges*) está ratificado tal proposición, en su artículo 12, diciendo que “es necesario garantizar principalmente los derechos de la mujer y de la ciudadana; [*donde*] esta garantía debe ser instituida a favor de todos y no solo de aquellas a las cuales es asegurada” (DDMC, 1791, p. 01).

Todo esto levanta cuestiones desde hace ya mucho tiempo que una vez al ser detenidas las mujeres dejaban de ser vistas como seres humanos y toda la suerte de

abusos las aguardaban en la cárcel. Por otro lado, lo más agravante es que en este periodo, en Francia, las prisioneras eran muchachas muy jóvenes, de esta manera sus *crímenes* más graves consistían en una afronta a sus madres al no aceptar los matrimonios comprometidos por sus padres; y, una vez aprisionadas jamás dejarían la prisión, quedando encadenadas por una mano ligada a un pié, en una posición, terriblemente, incómoda, sobre sus propios excrementos.

En diciembre de 1948, la Organización de las Naciones Unidas, adopta el documento revolucionario y lo contextualiza con el tiempo en que está siendo producido el cual fue acrecido por medio de su artículo 5º que “ninguna persona será sometida a la tortura ni a pena o tratamientos crueles, deshumanos o degradantes” (DUDH, 1948, p. 01).

Por lo tanto, si no hubieran sido 150 (ciento y cincuenta años) después que su antecesor, podríamos decir que fue un gran avance. La barbarie ya debía ser una página olvidada y amarillecida en la historia de la humanidad. Pero, esto no lo constituye como una verdad. En la época Hitleriana, en Alemania, las mujeres acusadas de ser amantes de hombres judíos eran expuestas en plazas públicas y tenían sus cabezas raspadas. Más tarde, en Francia, en 1945, fue la vez de las francesas acusadas de ser amantes de los soldados alemanes que fueron muertas en un palillo, en plena calle.

La Constitución Federal de 1988, en su capítulo 1º, donde trata de los derechos y deberes individuales y colectivos, reitera en su artículo 5º que “todos son iguales delante de la ley, sin distinción de cualquier naturaleza” (BRASIL, 1988, p. 02), y, en el párrafo 3º del referido artículo refuerza el ideal ya preconizado por documentos históricos que “ninguna persona será sometida a la tortura ni a tratamiento deshumano o degradante” (*Ibíd.*) y, en su párrafo 43 reitera que la ley considerará crímenes “no susceptibles de fianza e incapaz de perdón o amnistía a la práctica de tortura” (*Id.*, p. 04).

Observe que inclusive la fuerza de la ley máxima nacional no es capaz de frenar o impedir que tales prácticas continúen llevándose a cabo en los bastidores, contra aquellos que están incapacitados de defenderse por sí mismo, ya que que se encuentran bajo yugo de la ley.

La *declaración de los derechos sexuales*, publicado, originalmente, en 1997 y divulgado por la *Asociación Mundial de la Salud Sexual* (WAS, en inglés) en su artículo 4º sobre el derecho de estar libre de tortura, tratamiento o punición cruel, deshumano degradante, reitera las citas anteriores y refuerza que “todos deben estar libres de tortura, tratamiento o punición cruel, deshumano o degradante en razón de su sexualidad,

incluyendo: prácticas tradicionales nocivas; esterilización, contracepción o aborto forzado; y otras formas de tortura, tratamientos crueles, deshumanos o degradantes practicados por razones relacionadas al sexo, género[...]" (DDS - WAS, 2014, p. 02)²⁷.

La repetición de tales citas solamente refuerza nuestra tesis de que no hubo avances en lo referente a la garantía de los derechos naturales del hombre, cuando en condiciones de privación de su libertad, especialmente y con mayores agravantes en relación a las mujeres, por estar más susceptibles a varios tipos de violencia, tanto física cuanto psicológica.

En noviembre de 2003, el Presidente de la República Brasileña, en ejercicio, sancionó una ley que permitía una notificación compulsoria, en todo el territorio nacional, de toda y cualquier violencia contra la mujer atendida en servicios de salud públicos y privados. La ley 10.778/2003 reza en su artículo 1º, párrafo 1º que, para los efectos de esta ley "se entiende por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en el género, inclusive resultante de discriminación o desigualdad étnica, que provoque muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer" (BRASIL, 2003, p. 01).

El simple hecho de haber leyes con la tentativa de impedir que tales acciones ocurran ya es prueba cabal de que tales procedimientos son recurrentes. Después de ocho años, continúan con esta práctica y lo que es peor, ninguna persona se compromete en dar fin a este tipo de postura que se ha vuelto común, cotidiano, como si fuese un manual que debe ser seguido. El problema es que estas acciones acaban por volverse viciosas y con el tiempo son repetidas miméticamente por aquellos que llegan al lugar de trabajo. Terminan como los monos de la historia contada por Ruben Alves (1933-2014), y, si algún novato que recién ha llegado al sistema intenta cambiarlo, podrá sufrir violencia de parte de sus compañeros de trabajo. *Así, se mantiene la tradición.*

La Cartilla de la Mujer Presa, editada por el Consejo Nacional de Justicia, en 2011, deja bien transparente las garantías de la mujer cuando está en condiciones de privación

²⁷ A *World Association for Sexual Health* (WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual) é um grupo mundial multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais do campo da sexualidade humana que promove a saúde sexual por toda a vida e em todo o mundo através do desenvolvimento, promoção, e apoio à sexologia e a direitos sexuais para todos. "WAS" realiza tais objetivos, através de ações de defesa e integração, facilitando a troca de informações, ideias, experiências e avanços científicos baseados na pesquisa da sexualidade, educação e sexologia clínica, com uma abordagem multi disciplinar. A declaração de direitos sexuais da WAS foi, originalmente, proclamada no 13º. Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha em 1997 e então em 1999, uma revisão foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na "Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)". A presente declaração revisada foi aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em Marco de 2014.

Fonte: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights>. Acesso em 17/06/2016.

temporal de libertad, al decir que ella “tiene derecho a un tratamiento digno, de forma que no sufra preconceptos (...) y derecho a no sufrir violencia física o moral, de no ser sometida a la tortura ni a tratamiento deshumano o cruel” (BRASIL, 2011, p. 11).

Aquí, nuevamente, volvemos a lo que fue expuesto en todos los documentos publicados en cámaras de derechos humanos internacionales y por organismos jurídicos durante más de doscientos años. Es algo lamentable, sin embargo, todo lo que pudimos alcanzar en términos de conclusión es que Albert Einstein (1879-1955) estaba correcto cuando dijo: “triste época es esta, en que es más fácil desintegrar un átomo que un preconcepto” (*s.n.t.*). Pero, nada justifica la negación del derecho a la ciudadanía a un individuo. En nuestra Constitución Federal está garantizado el derecho y el deber a ser cumplido, pero, ¿cómo esta situación ocurrió? Para las detenidas en condición de gestante ha sido una *Espada de Damocles* y, ¿hasta cuándo el Estado y la sociedad brasileña van a mantener sus apariencias?

CONCLUSIÓN

Después de concluida la investigación, que fue fundamentada en documentos legales, nacionales e internacionales, adoptados y ratificados a lo largo de más de dos siglos se llegan a conclusiones muy claras sobre como la sociedad aún se siente con relación al infractor. Existe toda una cultura de odio contra los individuos sancionados, especialmente para las mujeres, por ser más volubles y susceptibles a los ataques de órdenes violentas. La práctica de la tortura contra las mujeres es más sutil, porque parte de una educación que ya la prepara para ser más frágil en relación al hombre.

El simple hecho de no tener una asistencia adecuada en relación a las visitas íntimas y a los cuidados concernientes al embarazo y enfermedades, sexualmente transmisibles, en las cárceles, ya constituye una violencia desmedida contra las mujeres en condiciones de privación de libertad. Sumado a esto las humillaciones a que son sometidas durante los tratamientos ginecológicos en que el equipo médico hace comparaciones con la atención que le son ofrecidas en relación con la realidad del País, donde en muchos hospitales las personas mueren en el pasillo, como si la culpa por la mala administración pública tuviese que recaer sobre sus espaldas.

Decir que el uso de cadenas son justificadas para garantizar la seguridad del equipo médico es absurdo porque donde hay humanidad, tratamiento humanizado, dirigido a

cada paciente, no hay necesidad de imponer la violencia como una forma de tener seguridad y mantener así el orden. Por causa de esta situación hay psicólogos y psicopedagogos dentro de los puestos de atendimento de salud; para hablar con las personas y hacerles comprender que todos están allí para ayudarlos a superar su momento de enfermedad. No se trata de utopía, es, solamente, una condición de romper el círculo vicioso del odio contra un grupo determinado de personas. Ninguna persona fue elegida juez de sus semejantes, por lo tanto, no está en condiciones de sancionarlos; esto ya fue hecho por la justicia cuando determinó su condena y su respectivo castigo, por causa del daño causado a la sociedad.

En el caso específico de las parturientas, el uso de cadenas configura una violencia gravísima contra los derechos humanos de las mujeres, lo que hace posible de ser encuadrado en crimen de tortura física y psicológica, lo que también puede ser interpretado como crimen hediondo, según la Constitución Federal de 1988. Y otros casos de tortura se acrecientan a este como la parturienta que parió en una celda de aislamiento de la prisión sin ningún tipo de ayuda por parte del efectivo carcelero, a pesar de sus gritos y pedidos por ayuda.

Este tipo de violencia repercute sobre el niño que acaba de venir al mundo. Hay dos tipos de sentimientos en este momento de parte de su madre que puede ir del rechazo a un apego extremo hacia su hijo. El camino que tomará es siempre una incógnita y de qué forma responderá en el futuro, también es algo con un panorama muy negro.

Cuando estas cosas son presentadas al público en general las asambleas legislativas se reúnen, hacen comisiones especiales a fines de averiguar y solucionar el caso, así como sancionar a los responsables; pero, esta es la mayor manifestación de representación hipócrita al cual se puede participar, pues, como el estudio demostró, hace más de doscientos años que tales acciones bárbaras vienen siendo combatidas por fuerzas de documentos legislativos y jurídicos, lo que prueba que tales insultos a la civilización son no solo de conocimiento, pero de consentimiento de toda la sociedad al probar que existe una cultura misógina y que gana más fuerza e indiferencia por parte de la opinión pública cuando se trata de mujeres que fueron sancionadas por la justicia.

Sin embargo, lo que más espanta en todo esto, es que las personas que practican tales actos de violencia contra las gestantes sancionadas son otras mujeres. Genera una incomprensión acerca del porqué de tales actitudes contra las que son iguales de género. En 2015, otro caso fue registrado en una maternidad de la ciudad de Campinas (estado de

São Paulo) y la maternidad denunció el caso porque la agente carcelaria se negó a retirar las cadenas de la detenida para que ella pudiese realizar su trabajo de parto.

Por todo esto, aún se perciben los contrastes que existen en el atendimento y las garantías a que tienen derecho las ciudadanas brasileñas. Se avanza, por un lado, pero, por otro lado hay muchas barreras a ser vencidas contra el preconceito de género, condiciones de atendimento y tratamiento humanizado, de manera ecuánime.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal Dos Direitos Do Homem e do Cidadão [1789]*, 2016. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 17/06/2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã [1791]*, 2016. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 17/06/2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal dos Direitos do Homem [1948]*, 2016. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 17/06/2016.

BRASIL. *LEI Nº 10.778, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2003*. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. (Ratificada e ampliada pela LEI 12.288/2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.778.htm. Acesso em 17/06/2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados - Centro de Documentação e Informação, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Cartilha da Mulher Presa*. Brasília: Gráfica do Senado, 2011.

CACIEDO, Patrick; SHIMIZU, Bruno. Justiça determina que mulher algemada em parto seja indenizada. In: *O Estado de São Paulo*, 2014.

PRAGMATISMO POLITICO. *A mulher que deu à luz algemada*. Reportagem de 15 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/08/mulher-que-deu-luz-almemada.html>. Acesso em 17/06/2016.

SÃO PAULO. *Decreto Ley 57.783/2012*. São Paulo, 2012.

SÊNECA. *A Vida Feliz*. São Paulo: Escala, 2007.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *La Atención Pedagógica a Jóvenes En Condiciones de Privación de Libertad*. Texto presentado al comité científico de Postgrado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” como requisito para aprobación en examen de Problemas Sociales en el Programa Doctoral.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH. *Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)*. [Revisada e aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em Marco de 2014]. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights>. Acesso em 17/06/2016.

AUTORES

Alexandre Apolo Silva Coelho

Graduado em medicina pela Universidade Federal do Pará-UFPA.

Bárbara Almeida Arruda

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

Bruno Vinicius Pereira da Silva

Graduado em odontologia pela Faculdades Metropolitanas Unidas-FMU.

Cleidimar Rosalino Pereira

Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” - Ciudad Libertad - La Habana (Cu).

Fernanda de David

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

Gabriela de Lima Ribeiro

Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas. Pós graduada em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestranda em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas. Extensionista do Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas (NESIC/UCPEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Questão Agrária, Urbana e Ambiental / Observatório de Conflitos da Cidade (GEP/UCPEL).

Jefferson Azevedo Soares

Graduado em enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

Jéssica Andrade de Almeida Rosa

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

José Luis Gotay Sardiñas

Doutor em Ciências Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” - Ciudad Libertad - La Habana (Cu).

Larissa Lunkes de Souza

Mestranda de filosofia do PPGFil da PUCRS, graduada laureada em filosofia na mesma instituição. Pesquisas com ênfase em contemporaneidade, ecofeminismos, opressão, estrutura, dominação.

Liliane Rodrigues de Araújo

Pedagoga. Mestre em Educação. Especialista da Educação (Pedagoga) na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

Lincoln Kemp Marini

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

Lion Granier Alves

Filósofo. Historiador. Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - Assunção (PY).

Luis Eligio Martely Masens

Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular da Facultad de Artes – Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – Ciudad Libertad – La Habana (Cuba).

Marcelo Lima da Silva

Graduando em enfermagem pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal de Altamira-UNIPLAN.

Maria Cirleide de Souza Farias

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

Marilia Botelho Soares Dutra Fernandes

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus Fernandópolis, SP.

Marilza Soares de Castro

Graduanda em fisioterapia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR.

Mayara Santos da Silva

Graduada em enfermagem pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR.

Mirley de Cássia Ribeiro Leão

Graduanda em medicina pela Universidade Federal do Pará-UFPA.

Nariman Mohamed Abdel Salam Suleiman

Graduanda em medicina pela Universidade Católica de Pélotas-UCPEL.

Raquel Rodrigues Teles

Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES).

Rodrigo Augusto Bittencourt de Alencar

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus de Fernandópolis, SP.

Sandro Dau

Graduado em Ciências Sociais. Bacharel em Antropologia da Comunicação. Graduado em Filosofia. Bacharel em Filosofia Antiga. Mestre em Filosofia (Ética). Doutor em Filosofia (Ética) e Pós-doutor em Filosofia (Ética).

Sara Azevedo de Matos

Graduada em nutrição pela Universidade São Judas Tadeu-USJT.

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Consultor Científico. Sociólogo. Pós-Ph.D. em Psicologia Social.

Tamiris dos Santos Linhares

Graduanda em enfermagem pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal de Altamira-UNIPLAN.

Thaís Freitas Diana

Fisioterapeuta formada pela Universidade Brasil - câmpus de Fernandópolis, SP.

Thálita dos Santos Carrera

Estudante de medicina na Universidade Brasil - câmpus de Fernandópolis, SP.

Vinícius da Silva Santos

Biólogo. Mestre em Educação e Tecnologias.

ISBN 978-658601341-2



9 786586 013412

uniatual
EDITORA

