

☆☆☆☆☆ Coletânea
CONEXÕES
Inovadoras de
CONHECIMENTOS

Volume 6
2023

uniatual
EDITORA

☆☆☆☆☆ Coletânea

CONEXÕES
Inovadoras de
CONHECIMENTOS

Volume 6
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 6
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 220 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-44-3

DOI: 10.5281/zenodo.8025877

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/2023/06/coletanea-conexoes-inovadoras-de.html>



AUTORES

**ADRIANA DA SILVA FONTES
ALEXANDRA ALVES DA SILVA
ANA LETÍCIA ARAÚJO PORTELA MORAIS
ANA RITA CÉSAR LUSTOSA
ANA VALÉRIA DOS SANTOS SILVA
CLEIDIMAR ROSALINO PEREIRA
DÉBORA FERREIRA DA SILVA
DEBORAH KETLYN PACHECO FERREIRA
EDILSON FERNANDES DA COSTA
JAYSLANE CARVALHO ASSUNÇÃO
JOSÉ ANTÔNIO SOARES ABREU
JOSÉ EUSTÁQUIO DE MELO JÚNIOR
JOSÉ LUIS GOTAY SARDIÑAS
JOSEFINA CARIDAD PIÑÓN GONZÁLEZ
JOSENEIDE TEIXEIRA CÂMARA
LEÔNIDAS REIS PINHEIRO MOURA
NAYRA JAQUELINE DA SILVA
OSCAR RODRIGUES DOS SANTOS
PATRÍCIA CZAPLINSK
RENATA MÔNICA PACHECO NICHIO
RITA MYCHELLE DOS SANTOS SALLES
ROSELI CONSTANTINO SCHWERZ
SAMANTHA EVELLY BEZERRA CARVALHO
SANDRO DAU
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA
SUELANE GABRIEL MESQUITA
TELIANE LIMA BAPTISTA
VANESSA LORENA DA SILVA OLIVEIRA
WALISSON OLIVEIRA SANTOS
YANNE MAIRA SILVA**

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 6” 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 A RELEVÂNCIA DAS TICs PARA A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE DOCENTES <i>Walisson Oliveira Santos</i>	9
Capítulo 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DE TDIC NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA <i>Adriana da Silva Fontes; Débora Ferreira da Silva; Edilson Fernandes da Costa; Oscar Rodrigues dos Santos; Roseli Constantino Schwerz</i>	23
Capítulo 3 AÇÕES NET-ATIVISTAS NA AMAZÔNIA LEGAL: DESAFIOS E ALTERNATIVAS <i>José Eustáquio de Melo Júnior</i>	41
Capítulo 4 PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS CASOS DE HEPATITES VIRAIS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO: NO PERÍODO DE 2017 A 2022 <i>Ana Letícia Araújo Portela Moraes; Jayslane Carvalho Assunção; Samantha Evelly Bezerra Carvalho; Suelane Gabriel Mesquita; Vanessa Lorena da Silva Oliveira; Nayra Jaqueline da Silva; Joseneide Teixeira Câmara; Leônidas Reis Pinheiro Moura</i>	57
Capítulo 5 SUBSERVIÊNCIA E SERVILISMO: MANUTENÇÃO DA SUBALTERNIDADE E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS EM SOLITÁRIA, DE ELIANA ALVES CRUZ <i>Alexandra Alves da Silva</i>	74
Capítulo 6 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – EMPÍRICO E LÓGICO <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Ana Rita César Lustosa; Rita Mychelly dos Santos Salles</i>	88
Capítulo 7 ESCLARECENDO A SÍNDROME SAVANT <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Deborah Ketlyn Pacheco Ferreira; José Antônio Soares Abreu</i>	109
Capítulo 8 QUESTÕES EMPÍRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO VOCACIONAL E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA <i>Cleidimar Rosalino Pereira; José Luis Gotay Sardiñas; Patrícia Czaplinsk; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	134
Capítulo 9 PARIRÁS COM DOR: A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA COMO EXPRESSÃO DO CONTROLE DO CORPO DA MULHER <i>Teliane Lima Baptista; Ana Valéria dos Santos Silva</i>	154

Capítulo 10 A CONSTRUÇÃO DA PROTAGONISTA FEMININA EM PI-WII, DE CYNTIA PINHEIRO <i>Walisson Oliveira Santos; Yanne Maira Silva</i>	168
Capítulo 11 LA INTEGRACIÓN CIENTÍFICA DESDE UNA CONCEPCIÓN ÉTICO-HUMANISTA <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Josefina Caridad Piñón González; Sandro Dau</i>	183
Capítulo 12 LA ANGUSTIA DE ADAN – EL PRIMERO HOMBRE <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Renata Mônica Pacheco Nichio; Déborah Ketlyn Pacheco Ferreira</i>	203
AUTORES	214

Capítulo 1
A RELEVÂNCIA DAS TICs PARA A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE
DOCENTES

Walisson Oliveira Santos

A RELEVÂNCIA DAS TICs PARA A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE DOCENTES

Walisson Oliveira Santos

Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, na qual desenvolve a pesquisa intitulada “A invisível visibilidade do visível: o olhar em A vida que ninguém vê, de Eliane Brum”, sob a orientação do Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira. Graduado em Jornalismo (UniFunorte). Graduado em Letras - Português (Uniupe). Pós-graduado em Marketing e Comunicação Empresarial pela Faculdade Serra Geral (FSG), em Literatura Brasileira (UniAlphaville), em Educação Inclusiva pela Faculdade de São Vicente (FSV) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguazu (FI). E-mail: prof.walissonoliveira@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa busca ressaltar a relevância das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para a formação a distância de docentes no Brasil. Elas incidem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação. As TICs, assim, multiplicam as possibilidades de pesquisa e informação para os alunos, que munidos dessas novas ferramentas tornam a aprendizagem ativa e passam a protagonizar o processo de educação. A pesquisa foi realizada através do método de revisão bibliográfica, e como fortuna crítica os estudos de Trindade (1990), Saraiva (1996), Carmo (1998), Kenski (1998), Tardif (2002), entre outros. Por fim, pode-se concluir que as TICs, no contexto da formação a distância de docentes no Brasil, apresentam vantagens e desvantagens após sua implementação em sala de aula, uma vez que é necessária a preparação da instituição de ensino para o uso de tais ferramentas digitais. Contudo, o desenvolvimento das TICs não diminui o papel dos professores, que agora ensinam os alunos a avaliarem e gerirem a informação. Nesse contexto, os docentes passam a ser: organizadores do saber; fornecedores de meios e recursos de aprendizagem; provocadores do diálogo, da reflexão e da participação crítica.

Palavras-chave: Formação docente. TICs. Educação a distância.

ABSTRACT

This research seeks to highlight the relevance of Information and Communication Technologies (ICTs) for the distance training of teachers in Brazil. They focus on the treatment of information, articulated with the processes of transmission and communication. ICTs, therefore, multiply the possibilities of research and information for students, who, armed with these new tools, make learning active and become protagonists in the education process. The research was carried out through the bibliographic review method, and as a critical fortune the studies of Trindade (1990),

Saraiva (1996), Carmo (1998), Kenski (1998), Tardif (2002), among others. Finally, it can be concluded that ICTs, in the context of distance training of teachers in Brazil, have advantages and disadvantages after their implementation in the classroom, since it is necessary to prepare the educational institution for the use of such digital tools. However, the development of ICTs does not diminish the role of teachers, who now teach students to assess and manage information. In this context, professors become: organizers of knowledge; providers of learning media and resources; provocative of dialogue, reflection and critical participation.

Keywords: Teacher training. TICs. Distance education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade Iguaçu - FI, como parte das exigências para a obtenção do título de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, sob a orientação do Prof. Esp. Udson Leandro Fagundes Dias.

Com os recentes avanços no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se um desafio cada vez mais latente para a formação a distância de docentes no Brasil, o uso e a implementação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Diante disso, o objetivo central deste trabalho é ressaltar a relevância das TICs para a formação a distância de docentes. Isso porque elas multiplicam as possibilidades de pesquisa e informação para os docentes, que munidos de novas ferramentas ou metodologias de ensino, tornam a aprendizagem ativa e passam a protagonizar o processo de educação.

Especificamente, buscamos verificar como se constitui a formação docente; ressaltar a relevância das Tecnologias da Informação e da Comunicação; e analisar as vantagens e as desvantagens das Tecnologias da Informação e da Comunicação e conforme são introduzidas na formação do docente no Brasil.

Contudo, é importante ressaltarmos que as estratégias educacionais com apoio nas TICs devem, gradualmente, ser inseridas nos ambientes de ensino-aprendizagem, uma vez que um dos maiores desafios para a sua implementação é, na maioria das vezes, o contato do docente com o tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação.

As informações levantadas para a construção do trabalho foram obtidas por meio de uma pesquisa bibliográfica, e tendo como fortuna crítica os estudos de Trindade

(1990), Saraiva (1996), Carmo (1998), Kenski (1998), Tardif (2002), entre outros, colhendo apenas dados teóricos sobre o assunto em discussão.

Além disso, este trabalho trata da importância do uso dessas ferramentas, tendo em vista que elas possibilitam atingir inúmeros indivíduos e podem ser aplicadas à educação como instrumento para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Finalizando este trabalho, apresentam-se as principais conclusões obtidas na pesquisa, destacando que as TICs foram muito importantes para que a formação a distância se tornasse bastante popular na atualidade.

A formação docente

A formação docente é uma das principais preocupações na atualidade, de acordo com Darling-Hammond (2014), uma vez que ela implica qualidade, técnicas e novas metodologias de ensino ao profissional. Ainda segundo a autora,

A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 238-239).

À luz do exposto, o número de docentes aumentou, como aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep): “Em 2020, havia 366.289 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 53,2% tinham vínculo com IES privada e 46,8%, com IES pública” (BRASIL, 2022, p. 31).

A ampliação da formação docente, para Litwin (2001), serviu para delinear os planos educacionais mais diversos e para as mais intrincadas situações como, por exemplo: cursos profissionalizantes, capacitação para o mercado de trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional.

Segundo Darling-Hammond (2014), a formação de docentes exige buscas constantes, especialmente no decorrer do processo educacional, de forma crítica e descompromissada; a formação, neste caso, reflete a prática docente, valoriza os saberes

docentes. Relacionando os saberes docentes e a construção de identidade profissional, Pimenta (1999) esclarece que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (PIMENTA, 2008, p. 20).

Em outras palavras, os docentes são frequentemente vistos como "espelhos", ou seja, reflexos daqueles que foram seus mestres anteriormente. Por exemplo, o assunto da desvalorização de classe é algo que os alunos da licenciatura já conhecem, haja vista que é algo que sempre preocupa a sociedade (MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Conforme explica Ponte (2000), essa assimilação faz parte de um processo demorado, que envolve dois aspectos distintos: o tecnológico e o educacional. As perspectivas dos docentes sobre ambos variam, porque alguns ainda duvidam da convergência de tecnologia e educação. Outros as utilizam, porém, sem objetivos claramente definidos ou discutidos (TRINDADE, 1990).

Como defende o filósofo estadunidense Israel Scheffler (1968),

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e o contexto social. (SCHEFFLER, 1968, p. 12, tradução nossa).

Perante o exposto, Tardif (2002) classifica os saberes de docentes como temporais, isto é, adquiridos com o tempo, através de suas experiências. E, quando começam a trabalhar, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus principais desafios de formação:

[...] se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (TARDIF, 1999, p. 4).

Assim, o docente também é visto como um formador de opinião, com o compromisso de formalizar a ética de seus alunos. Como resultado, a imagem do professor “[...] é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função é comunicar esse conhecimento aos outros” (TARDIF, 2002, p. 31). Em outros termos, a visão do autor é básica: o docente é o principal responsável pela transmissão do conhecimento, na qual este conhecimento é por vezes questionado.

Desse modo, é corriqueiro que, durante a formação de docentes, haja a “[...] valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas” (MASETTO, 2004, p. 134); por outra vertente, é comum que também haja desvalorização das disciplinas pedagógicas que, muitas vezes, são incitadas pelos professores das disciplinas específicas. Outro discurso bastante difundido e vinculado ao profissional docente é aquele:

[...] que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso, produtora de saber profissional, um projeto de formação de educadores ou professores implica reforçar a profissionalidade e a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da atividade docente. (ROLDÃO et al., 2009, p. 167).

Na discussão apontada acima, fica clara a necessidade da reflexão constante no trabalho docente, que é uma atitude esperada de todo professor quando se depara com situações de conflitos e incertezas em sua formação inicial, percebendo que a “[...] reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p. 14).

Portanto, a formação de docentes proporciona o aprimoramento profissional para o exercício do ensino superior. Além disso, o processo formativo docente oferece oportunidades e espaços para a reflexão sistemática, o intercâmbio produtivo e a construção coletiva de modo a assegurar o aprimoramento do saber docente em todas as suas dimensões, respeitando sua especificidade e pluralidade.

Tecnologias da Informação e da Comunicação: vantagens e desvantagens

O docente, com um olhar sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação para a sua formação, abre espaço para melhorar a todo instante, porque

aprende e descobre como elas reproduzem esse conhecimento, encontrando novas formas de atingir o caráter do ensino e da aprendizagem (KENSKI, 2003). Por outro lado, o docente deve ter o cuidado para que o uso das TICs não substitua outras atividades, bem como para outras peças do conhecimento; mas que elas sejam um complemento para o docente (SARAIVA, 1996).

Segundo Klein (2009), por exemplo, as TICs são essenciais para uma nova forma de pensar e produzir conhecimento. Em outras palavras, “O desafio que está posto à educação brasileira diz respeito a todos os níveis, todas as modalidades, todos os seus atores: é o desafio da qualidade, da modernidade, do compromisso com a História de cada um de nós e de todos como uma nação (NEVES, 2009, 25).

Ainda segundo Neves (2009), as TICs não se restringem a investimentos em infraestrutura física e tecnológica. Implementar essa nova arquitetura pedagógica exige, ainda,

[...] um conjunto amplo e articulado de ações que contemplam também investimentos (1) em profissionais das escolas e dos sistemas de ensino – para domínio de linguagens e tecnologias; (2) em oficinas e discussões organizadas para estabelecer princípios e políticas de trabalho, adequação dos projetos pedagógicos e avaliação; (3) em revisão de currículo, desenho e estratégias tecnológicas dos cursos; (4) em sistemas de gestão e logística informatizados, entre outros. (NEVES, 2009, 25).

Conforme as TICs evoluem, aumentam-se os obstáculos para sua implementação. Para Giroux (1997) e Klein (2009), se o docente não se atualizar, aumentam-se as dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem, por as ferramentas serem constantemente aperfeiçoadas para a formação de docentes a distância e que haja a compreensão por parte deles.

Diante disso, é possível observarmos haver estratégias e recursos no caso da formação de docentes, especialmente para o conhecimento e a aprendizagem; todavia, ambos precisam ter a parte teórica e prática para ocorrer em sua totalidade, tornando-se significativo e satisfatório. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Segundo Kenski (2003), a utilização das TICs na formação dos docentes a distância não só permite que esses sejam desafiados a construir novas estratégias didáticas com métodos, mas também que sejam mediadores do próprio conhecimento para o encontro de novas tecnologias.

Moore e Kearsley (2007) descrevem, para além dessas considerações, que o docente também permitirá a construção de uma prática educativa diferenciada e de

qualidade. Entretanto, tais pontuações só serão possíveis após modificações na formação inicial docente e em sua ação pedagógica, ou seja, a partir da avaliação das formas tradicionais de ensino e adaptando-as às demandas sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade hodierna.

Ainda segundo os autores, implica, também, a criação de condições para a apropriação de conceitos, habilidades e atitudes, que ganham sentido enquanto os conteúdos abordados se relacionem com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural e profissional de seus alunos (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Assim, devem-se criar condições para que o docente saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação em sua realidade: as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que busca atingir.

Segundo Carmo (1998), a implantação de programas para universalização das TICs na formação docente a distância tem sido respeitável, mas não basta, somente, montar salas com computadores modernos e com acesso à internet sem docentes capacitados para sua utilização.

Assim, para Carmo (1998), a partir desses entendimentos, o docente comprometido com os processos educativos, por meio de atualizações constantes, constitui-se como protagonista consciente do fazer pedagógico, além de recorrer a diferentes recursos e metodologias no fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Giroux (1997), os professores devem se envolver na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em que ensinam. Segundo ele, é preciso repensar e reestruturar a natureza da atividade docente e encará-los como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

Vale ressaltar que há resistência de determinados docentes quanto ao uso das TICs em suas formações, como afirmam Almeida (2000) Araújo (2005) e Antônio (2011), existe a má formação e informação em relação a manuseio do computador, organização de tempo, planejamento na realização das atividades propostas, sendo tudo um motivo para que a formação a distância seja possível.

Carmo (1998), no que lhe concerne, diz que o despreparo dos docentes na maioria dos cursos superiores é, em muitos casos, devido à organização e a pouca intimidade com o computador. Isso porque, para Neves,

Os dirigentes educacionais devem destinar investimentos para a formação continuada dos professores e, também, dos próprios dirigentes e do pessoal técnico de suporte e apoio à sala de aula; para o espaço físico e mobiliário que preparam a escola para ser uma instituição que educa com tecnologias; para aquisição, manutenção e atualização permanente de equipamentos, software, rede, conexão e material de consumo, entre outros. (Neves, 2009, p. 24).

Segundo Antônio (2011), a educação a distância era individualizada e provocava insegurança em docentes que se encontram em processo de formação, e chegou a ser considerada aula rasa, sem fundamentos; apenas uma forma de burlar métodos tradicionais e pedagógicos. Porém, com o passar dos tempos, mostrou-se ser de outra forma: humana.

Nessas breves reflexões sobre o que significa TICS, fica claro que a ênfase não está nas máquinas, mas nas pessoas. Com isso, a construção do conhecimento e a preocupação com o docente têm a devida relevância; os educadores não são escravizados pelas máquinas, nem diminuídos pela destreza dos alunos. Pelo contrário, são valorizados como profissionais. O espaço do aluno é importante e diferenciado pelo protagonismo, interação e autonomia para criar, aprender e inovar.

Diante dessas considerações, podemos inferir que na formação do docente total ou parcialmente, tendo como parâmetro o uso das TICs assustou, impactou, mas trouxe questionamentos quanto ao que de fato era apreendido, como foi realizado essa aprendizagem. Assim, as Tecnologias de Informação e da Comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos.

Tecnologias educacionais

O uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem de docentes a distância tem, em suas vantagens e desvantagens, diversos fatores que devem ser considerados essenciais para sua evolução. Conforme explica Araújo (2005):

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam,

manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

À luz do exposto, é possível observarmos que saber utilizar a internet em sala de aula, por ser um meio de comunicação muito forte, exige responsabilidade. Por outro lado, é preciso também equilibrar esse conhecimento apesar da precariedade encontrada nos contextos em que ela precisa acontecer.

A introdução das TICs na formação do docente a distância pode ser uma melhoria para o quesito ensino-aprendizagem, pois geram resultados positivos e negativos, conforme são desenvolvidas no processo de aprendizagem, pois podem ser utilizadas como objeto de atrito.

Dessa forma, as TICs podem ser aliadas à prática docente, pois oferecem ao professor inúmeros caminhos para um fazer educativo inovador. Moran aborda muito bem essa questão ao afirmar que,

Do ponto de vista metodológico, o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do ato de educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizá-las numa síntese coerente, mesmo que momentânea, compreendê-las. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para isso, o professor precisa questionar, criar tensões produtivas e provocar o nível da compreensão existente (MORAN, 2007, p. 101-111).

Ponte (2000, p. 6-7) problematiza a integração das TICs na escola e defende que, para além dos questionamentos sobre a relação entre essas tecnologias, elas necessitam de certos pontos a serem atingidos:

- I. Os objetivos da escola;
- II. As formas de aprendizagem;
- III. É preciso questionar a escola com outro tipo de pergunta;
- IV. De que modo as TICs alteram a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola?
- V. De que modo alteram as relações entre os alunos e o saber?
- VI. De que modo alteram as relações entre alunos e professores?
- VII. De que modo alteram o modo como os professores vivem sua profissão?
- VIII. A informação requer ou não uma nova Pedagogia?

Quanto à alteração da natureza dos objetivos educacionais, cabe às instituições de ensino superior e aos professores adequar as TICs ao objetivo educacional, abrir espaços em sala de aula, uma vez que elas são materiais auxiliares no processo de ensino (ANTÔNIO, 2011).

Ademais, todos esses questionamentos levantados por Ponte (2000), devem ser refletidos anteriormente ao momento do planejamento de aula, ou no momento de formação dos docentes. Para isso,

Uma das soluções para esse impasse está na possibilidade de educadores também participarem das equipes produtoras dessas novas tecnologias educativas. Para isso é preciso que os cursos de formação de professores se preocupem em lhes garantir essas novas competências. Que ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação. (KENSKI, 2003, p. 49-50).

Para cada questionamento encontram-se caminhos e autores competentes, que conseguem apontar as diversas ligações entre o ensino e a formação a distância, mesmo assim alguns problemas precisam ser vencidos, para alcançar o resultado almejado na formação do docente a distância (SARAIVA, 1996).

Alguns programas de ensino considerados de baixa qualidade rondam como desvantagens na formação a distância de docente, por falta de pesquisa sem embasamento, citações de autores, pesquisas de metodologias e estratégias em recursos didáticos pedagógicos convencionais, por serem os materiais construídos por profissionais que não são da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto ao decorrer deste trabalho, concluímos que as TICs na educação a distância dependem, antes de tudo, do processo geral de formação de professores no Brasil, que apresenta vantagens e desvantagens quando se trata de tecnologias educacionais. Isso ocorre porque o docente deve estar familiarizado com essas tecnologias. Nesses casos, temos vários tipos de formadores: os que dominam as ferramentas digitais e conseguem mostrar aos seus alunos como utilizá-las em sala de aula, os que dominam, mas não repassam seus conhecimentos, e os que não dominam e ignoram essas práticas.

Em outras palavras, não pretendemos excluir as práticas pedagógicas que se têm mostrado eficazes e inovadoras, mas sim, tornar as TICs ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da articulação em sala de aula. Assim, essa articulação servirá como mais um meio de facilitar o aprendizado e a articulação em sala de aula, bem como um meio de facilitar a formação de professores.

À medida que avançamos, muito preconceito permanece em relação às TICs, em decorrência dessas serem utilizadas de diversas formas, a ponto de não ser mais uma ferramenta de aprendizado e observadas como aprendizado ou auxílio no processo do conhecimento docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **ProInfo**: informática e formação de professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ANTONIO, J. C. As TIC's, a escola e o futuro. **Professor Digital, SBO**, v. 20, 2011.

Disponível em:

<<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1350/1/Viv%C3%AAsncias%20com%20aprendizagem%20na%20internet.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ARAÚJO, R. S. Contribuições da metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: Edufal, 2005. p. 8-43.

Disponível em:

<<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1350/1/Viv%C3%AAsncias%20com%20aprendizagem%20na%20internet.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014. Disponível em:

<<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CARMO, H. D. A. **Ensino superior a distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V. M. As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. **Revista Educação & Linguagem**, v.1, n. 1, p. 127-145, 1998.

KLEIN, R. O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16711>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed. 2001.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1013>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos, Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004. p. 133-173. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001562596>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage, 2007.

NEVES, C. M. C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, set./ dez. 2009, p. 16-27. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/234>>. Acesso em: 25 out. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de educación**, n. 24, p. 63-90, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993.PDF>>. Acesso em 6 dez. 2020.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Em Aberto**, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://www.corais.org/sites/default/files/educacao_a_distancia_no_brasil.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, A. R. **Introdução à comunicação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

Capítulo 2
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DE
TDIC NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Adriana da Silva Fontes
Débora Ferreira da Silva
Edilson Fernandes da Costa
Oscar Rodrigues dos Santos
Roseli Constantino Schwerz

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DE TDIC NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Adriana da Silva Fontes

*Professora Doutora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
asfontes@professores.utfpr.edu.br*

Débora Ferreira da Silva

*Professora Doutora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
deborauem@gmail.com*

Edilson Fernandes da Costa

*Servidor responsável por cursos EAD da Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
edilsonfc@gmail.com*

Oscar Rodrigues dos Santos

*Professor Doutor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
profoscarfisica@gmail.com*

Roseli Constantino Schwerz

Professora Doutora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – roselicc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar diversas TDICs para uso no ensino e despertar nos professores a consciência para a importância da formação continuada. A metodologia tem caráter exploratório e participativo e se deu através da aplicação de um curso de forma híbrida, onde foram trabalhados: Plataformas de videoconferência; Ferramentas de captura de tela; Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA); Plataformas de interação por jogos ou enquetes; Simuladores de experimentos de Ciências e Aplicativos colaborativos. Durante o curso foram aplicados questionários, cujos resultados indicaram que: 100% não conheciam os recursos trabalhados; estão mais seguros e motivados para lecionarem, pois agora conhecem recursos para levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, fazer a avaliação; trabalhar com aulas práticas e utilizar Quizzes; o Kahoot foi o recurso mais apreciado; o celular foi considerado por 100% dos participantes, como uma ferramenta indispensável para o ensino. Os

resultados apontam que o curso atingiu seus objetivos ao conseguir instrumentalizar o professor para o uso de diversos recursos tecnológicos, mostrando como sair do método tradicional de ensino, para um método com aulas mais criativas e dinâmicas, onde o aluno passa a ser um agente ativo no processo.

Palavras-chave: TDICs. Formação continuada de professores. Ensino remoto.

ABSTRACT

This article aims to show several TDICs for use in teaching and to raise awareness in teachers of the importance of continuing education. The methodology has an exploratory and participatory character and was carried out through the application of a hybrid course, where the following were worked: Videoconferencing platforms; Screen capture tools; Virtual Teaching and Learning Environments (AVEA); Platforms for interaction through games or polls; Science experiment simulators and collaborative applications. During the course, questionnaires were applied, the results of which indicated that: 100% did not know the resources worked; they are more confident and motivated to teach, as they now know resources to survey the students' prior knowledge on the subject, to carry out the assessment; working with practical classes and using Quizzes; Kahoot was the most appreciated feature; the cell phone was considered by 100% of the participants as an indispensable tool for teaching. The results show that the course achieved its goals by being able to equip the teacher for the use of various technological resources, showing how to leave the traditional teaching method, for a method with more creative and dynamic classes, where the student becomes an active agent. in the process.

Keywords: TDICs Teacher training. Remote teaching.

1. Introdução

Considerando os impactos causados pela pandemia do COVID-19 (CICCOZZI *et al.*, 2020), na educação, e considerando que a formação continuada deve atender a realidade em que o docente trabalha, suas necessidades, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para conseguir visualizar entre outros fatores, a tecnologia como uma ferramenta necessária e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente, elevando os padrões de qualidade do ensino e da educação (Araújo *et al.*, 2020) faz-se necessário, cursos de formação continuada de professores na área de tecnologia aplicada ao ensino.

Quando falamos em formação continuada de professores, estamos nos referindo a cursos complementares, destinado a professores atuantes, que devem ocorrer, na medida do possível, em serviço, com a finalidade de ajudar aos educadores a adquirir novos conhecimentos e assim consigam desempenhar melhor seu papel na escola. Essa formação deve possibilitar a construção, a partir dos próprios desafios, colocando o professor como sujeito do processo, permitindo a troca de experiências, realização de

dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos, se caracterizando por uma lógica de ação na qual formação e prática se articulam por um problema real (SILVA & SANTOS, 2020).

Anjos (2008, p. 573) aponta que “não saber adequar o uso pedagógico das novas tecnologias significa permanecer tradicional usando novos e emergentes recursos”. Isso fornece um indicativo de que o uso das tecnologias digitais em sala de aula, sem um propósito claro, não tornará a aula mais estimulante; é necessário saber trabalhá-las, pedagogicamente falando.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) apresentam um grande potencial de serem utilizadas no contexto educacional (Fontes *et al.*, 2021; Oscar *et al.*, 2021; Siqueira, 2018), pois tem proporcionado grande impacto sobre a Educação, possibilitando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno (FERREIRA, 2014, P. 15).

Pelas próprias características, cursos na modalidade de ensino à distância (EAD) se utilizam, há muito tempo, de vários recursos tecnológicos no processo de ensino. Mas cursos na modalidade presencial, bem menos. No entanto, é notório que a partir do ano letivo de 2020, o qual foi muito atípico devido à pandemia do COVID-19, as instituições de ensino, na forma presencial, tiveram que investir no uso de tecnologias, o qual proporcionaram que as aulas passassem da forma presencial para a híbrida, ou seja, aulas sem o contato presencial, cujas aulas são de forma síncrona (ou seja, no mesmo horário de aula normal, transmitida simultaneamente com recursos tecnológicos, onde o professor interage com o aluno) e com atividades assíncronas (para o aluno fazer posteriormente).

Diante da emergência, naquele período, muitas empresas, que trabalham com a oferta de tecnologia voltada ao segmento educacional, colocaram seus pacotes educativos mais completos a custo zero, a fim de ajudar no ensino e divulgar seu produto, disponibilizando ferramentas educacionais capazes de filmar, gravar, compartilhar tela, realizar reuniões, chat, entre outros recursos. Profissionais liberais na área de tecnologia e professores renomados, também contribuíram ofertando muitos cursos, oficinas, palestras em formato híbrido, com lives (reuniões ao vivo transmitidas pela internet) e vídeo-aulas gravadas (para ser consultado posteriormente).

É indiscutível que a tecnologia é grande aliada no processo de ensino, no entanto, a falta de formação de professores na área, faz com que muitos profissionais se tornem

resistentes ao uso e incorporação de novas tecnologias na sala de aula e deixem de utilizá-las por falta de conhecimento. Desafio este que deve ser enfrentado pelo professor, bem como o de refletir e repensar sua prática pedagógica (COSTA, 2015).

Por isso, primeiramente, para que a tecnologia se some a educação, é preciso que os educadores se apropriem do conhecimento, pois muito embora o professor tenha consciência da importância do uso de tecnologias em sala de aula, ele ainda se depara com os desafios de se associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, o que reforça a ideia de que é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente significativa (SILVA, PRATES & RIBEIRO, 2016), proporcionando ao professor uma formação crítica em relação às tecnologias digitais, com vistas ao uso pedagógico e intencional no ambiente escolar.

Existem muitas TDICs disponíveis para os diversos fins no contexto educacional que permitem, por exemplo, realizar aulas híbridas síncronas, gravar aulas, produzir vídeos com edição, explorar atividades práticas por meio de simuladores ou de aplicativos contendo jogos e/ ou enquetes. Neste artigo, apresentamos algumas TDICs e suas possibilidades de utilização no ensino.

Essa pesquisa está diretamente atrelada aos anseios dos autores desse artigo, enquanto docentes, que fazem uso no seu cotidiano domiciliar e profissional de ferramentas tecnológicas e que se identificam com as dificuldades que os docentes têm enfrentado para desenvolver sua docência, onde juntos refletem sobre as estratégias e metodologias adotadas como a aplicabilidade de diversas TDICs para o ensino híbrido e presencial.

2. Metodologia

Este trabalho foi realizado com os participantes de um Curso de extensão universitária, de forma híbrida, na qual foram ofertadas 50 vagas, com carga horária de 60 horas, no ano de 2020, cujas inscrições foram realizadas através do *Google forms*, o qual continha questões que permitiram identificar o perfil e motivação dos participantes.

Foram trabalhadas: Plataformas de videoconferência; Ferramentas de captura de tela; Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem; Plataformas de interação por jogos ou enquetes; Simuladores de experimentos de Ciências; Plataformas de vídeo e

Aplicativos colaborativos.

A cada semana eram trabalhados recursos diferentes, sendo que, às quartas-feiras as atividades eram assíncronas, cujas orientações eram repassadas por meio de e-mails, fóruns e vídeo-aulas e roteiros das mesmas disponibilizadas no AVEA Moodle; às quintas-feiras, aconteciam as orientações on line (síncronas), via Zoom, Meeting ou Moodle (Big Blue Button), nesta data eram também realizadas as atividades que envolviam o Kahoot, o Mentimeter e o YouTube; às sextas-feiras, eram disponibilizadas as tarefas aos alunos, as quais havia um prazo de uma semana para finalizá-las. Essas com o objetivo de otimizar a aprendizagem e lembrar ao professor da importância da tarefa para o processo de ensino-aprendizagem.

Como estratégias didáticas foram trabalhadas, a sala de aula invertida e a gamificação, as quais foram utilizadas em conjunto com as ferramentas digitais (Mentimeter e Kahoot).

O Kahoot foi trabalhado na forma de quizzes. Ensinou-se aos participantes como o professor e os alunos ingressam na plataforma, como montar o seu, como usar um já existente e como compartilhá-lo, tanto na forma de tarefa (desafio), quanto no modo de apresentação.

O Mentimeter foi utilizado no formato de apresentação de conteúdo através de slides, de maneira lúdica. Utilizou-se também os quizzes, as perguntas interativas e as tarefas. Além disso, foi ensinado como criar um quiz no Mentimeter, como usar um já existente e como compartilhá-los.

Os documentos do Google foram trabalhados de forma que o professor pudesse enviar e/ou receber trabalhos, individuais ou coletivos, e compartilhar atividades, elaboração de aulas, etc.

Os Formulários do Google foram explorados para as atividades de aulas, tarefas, questionários e avaliações, com limitador de tempo e feedback imediato.

O Jamboard, que é um quadro virtual, foi trabalhado de forma que o professor pudesse utilizá-lo para a realização de correção de exercícios e apresentação de conteúdo de forma colaborativa. Foi explorado via Meet, Classroom e Drive, com acesso via notebook, tablet ou smartphone.

Para o professor gravar uma aula completa, foi ensinado a utilizar as ferramentas de captura e compartilhamento de tela (Loom, Screencastify, Zoom e Meet), explicando como proceder para trabalhar com o uso de slides do Power Point, mostrar vídeos,

simulações, Quizzes, exercícios, entre outros.

No YouTube foi ensinado a inserir um vídeo e gerar o link; verificar a segurança das fontes dos vídeos; pesquisar vídeos; criar e disponibilizar playlists e pontos importantes sobre a configuração de transmissões ao vivo (lives). Como atividade desse módulo, os participantes pesquisaram vídeos relacionados a uma de suas disciplinas e, em seguida, criaram uma lista de reprodução (playlist) pública com pelo menos dez desses vídeos de três canais diferentes.

Os simuladores disponíveis do PhET Colorado foram trabalhados de forma a indicar maneiras de o professor explorar melhor os experimentos, com a elaboração de roteiros contendo questões teóricas e de cálculos.

Ao término de cada assunto, o participante aplicava em sua sala de aula e após apresentava o relato.

As atividades foram planejadas, considerando-se o público heterogêneo. Por esse motivo, durante a realização de cada atividade, buscou-se destacar como utilizar os recursos tanto via notebook quanto via smartphone, com acesso via links nos ambientes virtuais Moodle e Classroom.

3. Resultados e discussão

As inscrições encerraram-se no primeiro dia de inscrição do curso. Indicando que os professores estavam em busca de instruções para trabalhar de forma remota. É importante informar, que a atividade aconteceu em uma cidade no interior do Paraná, onde raramente são ofertados cursos nessa área. Dos inscritos, 26 concluíram o curso completamente, 4 parcialmente, pois não realizaram todas as atividades, e 20 não iniciaram o curso.

A questão da evasão/ desistência nos cursos à distância não é nova e tem sido percebida em diversos cursos. Segundo Almeida (2008), os motivos podem ser enquadrados em cinco categorias: fatores situacionais; falta de apoio acadêmico; problemas com a tecnologia; falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho.

A pesquisa realizada por Martins *et al.*, (2011), nas regiões do Brasil, indicou que, na região sul (que é a região que desenvolvemos esta pesquisa), os casos de desistência de cursos on line são devidos a: problemas pessoais (29%) e profissionais (29%), seguidos por falta de tempo para participar do curso (28%) e em menor escala problemas

relacionados com a infraestrutura local para acessar a internet (14%).

A falta de tempo mencionada foi sentida também por todos os participantes do curso, pois, no período de pandemia, as informações chegaram por meio de e-mails, WhatsApp, meetings e tinham que ser repassadas da mesma forma, por meio de ambientes virtuais, pois estávamos em período de distanciamento social. Dessa forma, a velocidade proporcionada pela tecnologia para o recebimento e divulgação das informações sobrecarregou a todos, em especial àqueles que não tinham afinidade com o uso de diversos recursos tecnológicos no ensino, o que demandou mais tempo.

O perfil dos inscritos foi identificado após as inscrições, via formulário da Google. Essa informação foi muito importante para o planejamento do curso, cuja análise forneceu alguns indicativos:

(1) em relação à área de atuação dos participantes, igualmente, 3,3% dos inscritos são das áreas de Amplificadores, História, Educação Física, Resistência dos Materiais, Engenharia Médica, Geologia, Engenharia Bioquímica, Administração, Ciências e Geografia, 13,3% atuam igualmente na Matemática e na Química, 23,3% são da área da Física e 13,3% ainda não atuam como professores, sendo 10% licenciandos em Química e 3,3% doutorandos em Ciências. Essa informação indicou que os professores de diferentes áreas de atuação estão com dificuldades no uso das TDIC aplicadas ao ensino.

(2) em relação à localidade, os participantes se distribuem entre as cidades de Campo Mourão (70%), Goioerê (6,7%), São Pedro do Iguaçu (6,7%), Maringá (6,7%), Assis Chateaubriand (3,3%), Pitanga (3,3%) e Jesuítas (3,3%). Tendo esse resultado indicado que professores de diferentes localidades do interior do Paraná enfrentam a mesma dificuldade.

(3) em relação à motivação para a participação no curso, todos os professores e estudantes vinculados à área de ensino disseram que pretendem se apropriar das TDICs para aplicá-las em seu trabalho.

(4) 100% dos participantes nunca haviam ministrado aulas de forma híbrida/EaD, porém nesse momento, 46 % estavam ministrando e os outros 54% em breve iniciariam.

(5) Dentre os recursos tecnológicos mais empregados, destaca-se a internet, utilizada tanto para as buscas, quanto para a reprodução de vídeos, cuja maioria, eram pequenos filmes sobre o conteúdo que eram exibidos com o uso da TV pendrive. Uma prática ultrapassada, mas, que ainda se faz presente nas salas de aula de escolas públicas do interior do Paraná.

(6) Quando perguntados sobre como estavam se preparando para as aulas remotas, no início do período de distanciamento social, os resultados indicaram que: 2,2 % dos participantes se dedicaram à leitura a respeito de Microsoft Teams, Liderança, Arduíno, Active Presenter, Open Shot, Gamificação e Google Formulários, e assistiram vídeos sobre TDICs; 4,4% se dedicaram a aprender sobre ferramentas on-line, como podcasts, Google ferramentas e oficinas ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED); 6,7% se dedicaram a aprender sobre metodologias ativas, recursos para o ensino e Moodle avançado; 8,8%, a aprender a usar o Google Classroom; 11,1% participaram de oficinas sobre edição de vídeos no programa OBS Studio (oficina ministrada pelo autor SANTOS, O. R.), sobre Moodle básico (oficina ministrada pela autora FONTES, A. S) e sobre como usar o Google Meet.

Analisando as respostas, percebemos que todos os participantes se dedicaram a aprender a utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, sendo que a maioria dos recursos digitais pode ser utilizada tanto em ambiente regular de ensino, quanto na modalidade à distância.

Através das respostas dos participantes, conclui-se que o conhecimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como o domínio dessas tecnologias, se fez urgente no momento de distanciamento social, pois os professores tiveram que ingressar no ensino remoto, abruptamente, emergindo dessa forma, a necessidade de conhecer sobre os recursos digitais para um melhor uso de tais tecnologias nas aulas.

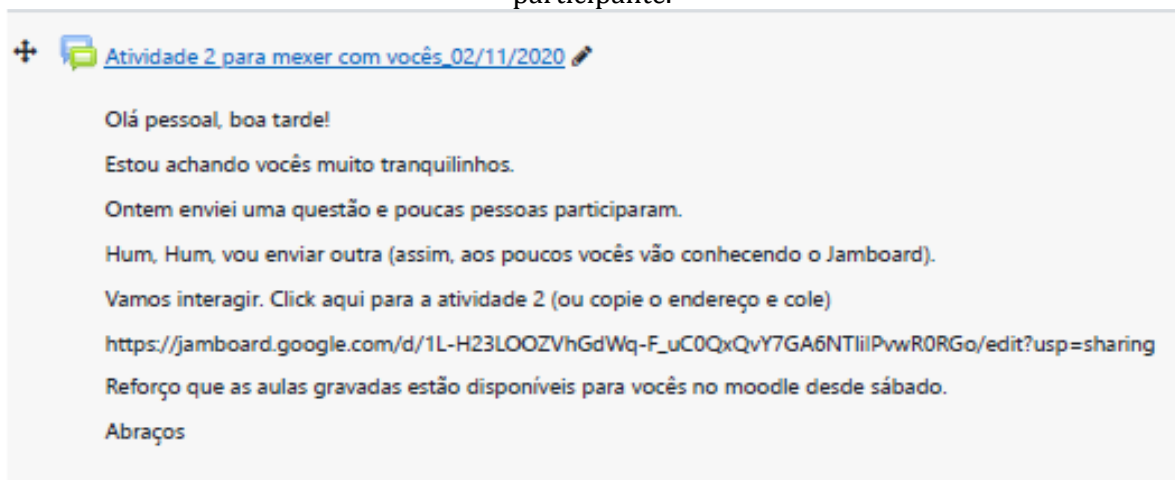
Da análise das discussões realizadas durante o curso, identificou-se que, com tantos recursos disponíveis, o que o professor busca é uma ferramenta que ele possa usar prontamente, que seja prática, de fácil acesso e manipulação pelas partes envolvidas; que seja gratuito e que o aluno possa usar, preferencialmente, pelo smartphone.

O smartphone, que é um aparelho repleto de tecnologia e que as pessoas não saem de casa sem ele, se tornou indispensável ao ensino, pois permite que sejam realizadas atividades de *Audience Response System* -ARS (Tereso *et al.*, 2019), que são atividades de interação, em tempo real, a qual tem proporcionado um aumento da assiduidade, envolvimento e atenção dos alunos, em resposta a estímulos apresentados pelo docente (Ludvigsen *et al.*, 2015). Esse, aliado ao uso dos recursos tecnológicos de ensino, auxiliam os professores no acompanhamento individual dos discentes, possibilitando a verificação das possíveis fragilidades perante as atividades que são realizadas no processo de ensino-

aprendizagem.

Além da motivação apresentada em cada texto/ atividade, a forma de exibição dotada em todos os tópicos trabalhados no AVEA, facilitou a organização dos alunos diante da plataforma, entendendo que o Moodle era desconhecido por grande parte dos inscritos no curso, sendo esse uma plataforma versátil, que permite, além da inserção do material do professor (slides, arquivos, vídeos, simulações, etc), a interação entre professor e alunos.

Figura 1 – Forma como as tarefas são repassadas, via fórum, no moodle, de forma a motivar o participante.



Fonte: Acervo dos autores

Houve a participação ativa dos alunos-professores em todos os momentos do curso. Isso se reflete no fato de que, foi realizado um acompanhamento constante, por parte da professora coordenadora do curso e autora deste trabalho, onde, além dos horários de curso, fez atendimentos em grupo e individualizado para sanar eventuais dúvidas, além disso, todas as quartas-feiras, novos temas de estudo eram postados no ambiente virtual Moodle, e a totalidade dos alunos-professores acessavam o material disponibilizado na plataforma, assistindo às aulas gravadas a respeito da utilização das diferentes tecnologias digitais. Às quintas-feiras, eles participavam ativamente das orientações on-line, via Big Blue Button. Às sextas-feiras eram postadas as tarefas, as quais todos os participantes realizaram com dedicação e qualidade. As atividades desenvolvidas durante o curso foram monitoradas pela coordenadora-professora do curso via Moodle.

Segundo MARTINIANO & Rocha, (2014), ele é utilizado como uma plataforma educacional, mediada pela ação docente, capaz de promover a ação crítica, criativa e

dialógica dos docentes e discentes.

Todas as tarefas solicitadas, baseavam-se na disciplina que o participante lecionava, a fim de que ele realmente aprendesse como utilizar o recurso em suas aulas e tivesse o seu material pronto para aplicar em sala de aula.

Algumas das TDICS apresentadas, como o Kahoot, o Moodle, o Google Formulários e o Google Documentos, tem a possibilidade de oportunizar um feedback imediato ao usuário. Essa informação é muito importante, pois à medida em que o aluno, ao obter rapidamente o retorno das respostas, consegue discernir se está seguindo pelo caminho adequado. Além disso, mesmo que distante do professor, a interação com ele se faz possível no desenvolvimento de cada uma das atividades propostas. Nessa perspectiva, Anjos (2008, p.573) discute, baseando-se em Bianchetti e Ferreira (2005), que “a interatividade entre professor e aluno é uma possibilidade de construção de conhecimentos significativos que poderão ocorrer coletivamente”.

Sendo assim, cabe ao professor a mediação do processo de construção coletiva de conhecimentos. Como apontam Medeiros e Medeiros (2002, p.84), apesar das tecnologias digitais estarem disponíveis a qualquer um, “não existe dúvida de que a aprendizagem na interação com seres humanos, com um professor real, é uma necessidade indispensável”.

De acordo com o último questionário, que serviu para verificar o conhecimento dos participantes acerca das tecnologias trabalhadas, como também para avaliar o curso e aplicado no final do curso, via Google Formulários, o Kahoot foi o recurso que os participantes mais gostaram de trabalhar, dentre os fatores destacam-se: Ele promove uma boa interação com os alunos; é de fácil acesso e manipulação; pode ser explorado em todos os níveis de ensino e para qualquer disciplina; permite levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto e verificar se houve indícios de aprendizagem.

O questionário também indicou que os participantes ficaram maravilhados com as possibilidades de elaboração e apresentação dos slides no Kahoot e no Mentimeter, os quais permitem inserir pequenos cliques e músicas enquanto os alunos acessam o jogo, animando os participantes. No entanto, a versão livre é muito limitada; na opção de montar os slides como ‘tarefa’ a ferramenta não possibilita enviar questões na forma de quiz. Por conta disso, a maioria dos participantes informou que só utilizaria o mentimeter em aula presencial e o Kahoot, nas duas formas.

No curso foram exploradas várias possibilidades de uso do Google Documentos,

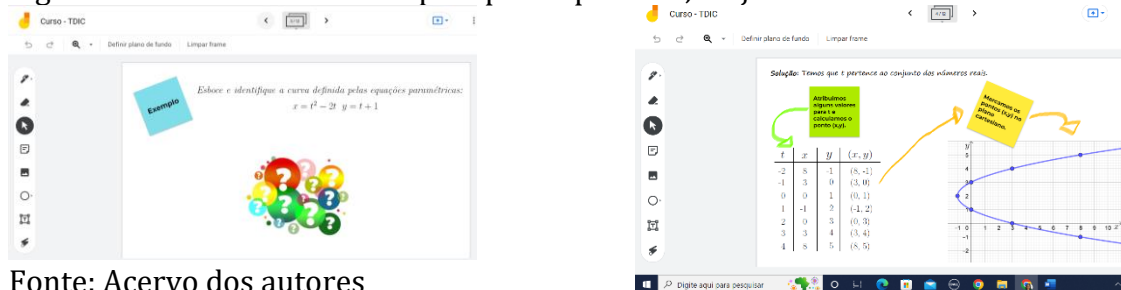
como a edição e o compartilhamento de textos, o acompanhamento e as observações que podem ser feitos pelo professor, em trabalhos propostos aos alunos, e as tarefas e avaliações com controle de tempo. Com esse recurso colaborativo é possível criar, editar, compartilhar e imprimir arquivos em tempo real, usando computador, smartphone ou tablet com qualquer pessoa que tenha uma conta da Google. É uma ótima opção para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos estudantes.

Os participantes apontaram grande contentamento em relação às possibilidades (trabalhos individuais e em grupo, aulas, avaliações, etc.) de uso do google formulários e docs, os quais possibilitam o uso no notebook, bem como no smartphone. Segundo os participantes, eles informaram que pretendem utilizar ambos recursos em suas aulas remotas e presenciais.

Como tarefa referente ao tópico Google Formulários, foi solicitado aos participantes que criassem uma atividade para os seus alunos, na qual deveriam inserir um vídeo (extraído do YouTube), explicando o conteúdo exposto; um texto detalhado, com a descrição da atividade proposta. Esta atividade deveria conter: pontuação, *feedback* e, opcionalmente, limitador de tempo. Os professores ficaram deslumbrados, pois, apesar de alguns já conhecerem o recurso, não sabiam das diversas possibilidades de exploração do mesmo, em especial, no que tange a avaliação.

Segundo os alunos, “*o Jamboard nos salvou!*”, pois todos sentiam falta de um quadro para escrever e corrigir os exercícios. Na figura 2 está apresentada uma tarefa realizada na disciplina de matemática, pela participante M.

Figura 2 – Material elaborado pelo participante M, no jamboard.



Fonte: Acervo dos autores

Pode-se visualizar na figura 2, que o quadro virtual jamboard permite a resolução de exemplos/ exercícios pelo professor e pelos alunos também, com alto grau de qualidade.

Em todas as tarefas, os alunos postaram no AVA de forma que todos os

participantes tivessem o acesso e teriam que tecer comentários/ sugestões em pelo menos outros 2 trabalhos. Desta forma, contribuíram para o enriquecimento do trabalho do colega, além de conhecer o trabalho.

O questionário indicou que os professores das disciplinas de Matemática, Física, Química e Ciências, não utilizavam simuladores em suas aulas práticas, por não conhecerem ou por não saberem explorar, por isso ficaram maravilhados durante a exploração do recurso, ao conhecer as possibilidades de uso dos OVA dos simuladores PhET Colorado, os quais aprenderam a elaborar um roteiro, explorar a simulação e a consultar o plano de aula disponível na página do Phet.

Os conteúdos apresentados sobre *YouTube* conseguiu motivar os participantes a utilizarem a plataforma, não apenas como consumidores, mas, também, como produtores de conteúdo, onde 100% não possuíam essa experiência. Para Moran (2013), os vídeos servem para despertar a curiosidade dos alunos em relação ao assunto e para ilustrar os conteúdos de difícil compreensão, ajudando a contextualizar e aproximar o objeto de estudo de suas realidades. O resultado foi muito satisfatório, pois foram enviadas as atividades e vários alunos conseguiram produzir seus vídeos sendo sua primeira vez.

Nas respostas dadas pelos participantes no questionário, pode-se relatar eles gostaram muito de aprender a manusear as ferramentas de gravação e compartilhamento de tela, como o *Screencastify* e o *Loom*. Para eles, isso parecia algo muito distante de se fazer; porém, após o curso, eles perceberam que esses dois recursos são muito acessíveis. Todos os participantes conseguiram gravar uma atividade para os seus alunos, que foi a tarefa aplicada a este tópico.

Em relação à capacitação concomitante ao trabalho, os participantes indicaram que: 36,4% perceberam que seus alunos estão mais participativos, já que as aulas envolvem os recursos tecnológicos; 27,3% perceberam que seus alunos não se sentem motivados, pois não conseguem se dedicar aos estudos se não houver a presença, ou até mesmo a cobrança, do professor; 18,2% dos professores indicaram que há pouca participação dos alunos da rede pública no ensino remoto e, por isso, estes não teriam condições de observar mudanças em suas turmas; 9,1% indicaram que, a participação dos alunos continua a mesma e 9,1% dos professores assumiram a turma neste momento, não sendo possível observar qualquer indício de motivação dos alunos.

Nesse momento em que o professor busca adaptar-se a um modelo emergencial de ensino, capacitando-se para tornar as aulas mais atrativas aos alunos, como também, para

dar a continuidade das aulas, faz-se importante que o aluno também saia da sua zona de conforto e se esforce um pouco mais para aprender. Em consonância com Pazzini & Campos, (2020), a aprendizagem dos discentes sempre foi um dos grandes desafios da docência, onde almeja-se que o aluno tenha uma participação maior no processo, de forma interativa e ativa.

Quando perguntados sobre como se sentem em relação ao retorno das aulas de forma remota, os resultados das respostas dos participantes indicaram que 3,8% deles se sentiam seguros, 50% se sentiam animados e 46,2% sentiam um pouco de insegurança, porém, mais preparados do que no início do curso. Ou seja, a maioria se intitula preparada, segura e animada para o desenvolvimento de atividades de ensino na modalidade remota.

Quando perguntados sobre como esse curso pode contribuir com a sua prática docente, todas as respostas foram muito motivadoras e positivas, com destaque para:

“Só o fato de conhecer essas ferramentas e suas possibilidades de uso, amplia nosso horizonte de possibilidades para se ofertar ao aluno um conteúdo de qualidade e diversificado”.(Participante A).

“Acredito que esse curso foi muito importante para iniciar o conhecimento com as novas tecnologias. Até então, eu desconhecia a grande maioria de recursos apresentados durante o curso, e fiquei muito satisfeita com a abordagem realizada. Certamente, irei me aprofundar e buscar ainda mais conhecimento e prática com essas tecnologias” (Participante B).

Percebe-se na fala do participante A uma maior segurança e motivação para ensinar. Já na fala do participante B, nota-se que o curso foi muito produtivo e, ainda, teria despertado nele o desejo de buscar mais aprofundamento na área, a fim de melhorar a sua prática docente, tornando-o mais autônomo e crítico após a apropriação desse saber. Corroborando com a pesquisa de Silva, Prates & Ribeiro (2016), constata-se que embora o professor tenha consciência da importância do uso das novas tecnologias em sala de aula, ele ainda se depara com os desafios de se associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, o que reforça a ideia de que é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente, significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Quando questionados a respeito da importância das TDICs para o ensino, em especial, nesse período de pandemia, as respostas foram muito interessantes, com destaque para:

As TDICS são importantes para o ensino e a aprendizagem, pois tornam o ensino mais dinâmico e atrativo para os estudantes. O aluno tem a possibilidade de rever os conteúdos trabalhados, no caso das vídeo aulas, interagir com o professor seja em uma aula síncrona ou com ferramentas como o mentimeter, o kahoot, e o forms que auxiliam o professor a verificar a aprendizagem do aluno. Neste período de isolamento social, as TDICS são ferramentas que possibilitam a continuidade do ensino e da aprendizagem, sem as quais o processo seria muito mais complicado e, em alguns casos, até impossível (Participante C).

O uso de recursos tecnológicos vem ganhando destaque no meio educacional. Seu emprego em sala de aula possibilita ao professor afastar-se do modelo tradicional de ensino e assumir um papel de mediador na construção do conhecimento do aluno, e para isso o professor deve estar seguro no uso das diversas TDIC, o qual para acompanhar este avanço, precisa se capacitar para não ficar com sua metodologia ultrapassada, pois, diante dos conhecimentos dos alunos, esses ficarão desmotivados se o professor não preparar uma aula que tenha como ferramenta essas novas tecnologias (Silva, Prates & Ribeiro, 2016).

4. Considerações finais

O objetivo do curso foi atingido que era o de instrumentalizar os professores acerca do uso das tecnologias no ensino, aumentando a sua produtividade, otimização do tempo e tornando as aulas mais dinâmicas e produtivas, contribuindo para a inserção e uso de tecnologias digitais no ambiente escolar. Alguns apresentaram muitas dificuldades iniciais, as quais foram sendo sanadas no decorrer do curso, com a familiarização dos recursos.

A maior parte dos participantes mostrou-se surpresa com as potencialidades dessas ferramentas e foi muito receptiva às novas tecnologias, tendo esse contribuído para que os participantes elaborassem seus próprios materiais, inseridos em um AVA.

Verificou-se que as atividades proporcionaram aos sujeitos da pesquisa, momentos de motivação, de aprendizagem e reflexões sobre a sua prática de ensino e sobre novas possibilidades de ensino. Experimentaram emoções positivas vinculadas à alegria, entusiasmo, orgulho, gratidão e a satisfação de conhecer e aplicar as tecnologias para o ensino, pois essas trazem benefícios a nível pessoal, como também profissional, com a possibilidade de edição, cópia, compartilhamento, proporcionando uma otimização do tempo de aplicação da atividade, reaproveitamento de atividades para outras turmas entre outros.

Além disso, o emprego de tecnologias no ambiente escolar, propicia que as habilidades previamente trazidas pelos alunos sejam aproveitadas na aula, promovendo um diálogo entre os conhecimentos prévios desses estudantes (referente à utilização da tecnologia) e os saberes científicos apresentados pela prática proposta.

Percebeu-se a falta de conhecimento, por parte dos docentes e licenciandos, no uso da tecnologia específica para cada finalidade do ensino, e foi reconhecida a importância da formação continuada para os docentes, em especial na área de TDICs; como também, a importância da inserção de disciplinas que abordem o uso de tecnologias digitais para os cursos de formação inicial (licenciatura), pois dá-se assim a integração no processo educacional, unindo tecnologia, inclusão social e digital, pois a todo instante surgem novos recursos, novas tecnologias e, assim como os docentes, todos os envolvidos com o segmento educacional, devem estar preparados para acompanharem estas evoluções, pois são corresponsáveis por uma educação digna e contextualizada com o tempo em que vivemos. E principalmente se faz necessário que a instituição forneça condições para que os professores tenham recursos digitais disponíveis para diversificar suas aulas e atrair os alunos.

5. Referências

ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos à distância: análise dos motivos de desistência. Relatório de pesquisa. ABED. São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/552008112738PM.pdf> Acesso em 23/05/2022.

ANJOS, A. J. S. As novas tecnologias e o uso dos recursos telemáticos na educação científica: a simulação computacional na educação em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 25, n. 3: p. 569-600, dez. 2008.

ARAUJO, A. N.; PINTO, F. S.; MARTINS, T. R. B.; BARBOSA, J. R. A. A importância da formação continuada em meio a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 55024-55031, jun. 2021 Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30783/pdf> Acesso em 24/05/2022.

COSTA, S. M. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, PB, 2014.

FERREIRA, M. J. M. A. Novas tecnologias na sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

FONTES, A. S.; COSTA, E. F.; SILVA, D. F.; SANTOS, O. R. Contribuições para o ensino: Plataforma Moodle. **Formação Docente**, V. 13, n. 2: p. 87-104, 2021.

Ludvigsen, K., Krumsvik, R., & Furnes, B. (2015). Creating Formative Feedback Spaces in Large Lectures. **Computers & Education**, 88, 48-63, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515001013> Acesso em 23/05/2022.

MARTINIANO, E.; ROCHA, Z. F. D. C. Produção e disponibilização de uma unidade didática de biologia na plataforma Moodle. In: **Proposta didática inovadora: as TIC no ensino de ciências**. ANDRADE, M. A. B. S. & ROCHA, Z. F. D. C 1ª. Ed. Maringá: Massoni, 2014.

MARTINS, S.; MARTINS, C.; GIROTO, C.; POKER, R.; MILANEZ, S.; LIPPE, E. Atendimento Educacional Especializado: análise do índice de evasão de professores em curso de pós-graduação, na modalidade a distância. **Indagatio Didactica**, vol. 3(2), junho 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115352/ISSN16473582-2011-03-02-203-216.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 23/05/2022.

MEDEIROS A.; MEDEIROS C. F. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, jun./2002.

PAZZINI, L. H. S.; CAMPOS, G. H. B. A rota da aprendizagem: Seriam os games uma via? Cap. 9, in **Série Educar**- Volume 4 – Tecnologia/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. Disponível online em: https://www.researchgate.net/profile/Gilda_Campos/publication/339034954_A_rota_da_aprendizagem_Seriam_os_games_uma_via/links/5e6627a5299bf1744f6ba9d0/A-rota-da-aprendizagem-Seriam-os-games-uma-via.pdf#page=56 Acesso em 20 Jul. 2020.

SILVA, C. M. B.; SANTOS, E. O. Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**. V.1, p.1-15, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281/pdf> Acesso em: 24/05/2022.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107> Acesso em 18/05/2022.

SIQUEIRA, C. C. D. Domínio das tecnologias digitais: competência indispensável ao

professor do século XXI. Portal Eletrônico Brasil Escola [2018]. Meu artigo. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/dominio-das-tecnologias-digitais-competencia-indispensavel-professor-seculo-xxi.htm> Acesso em 09/05/2022.

TERESO, A.; MOURA, C.; SIMÕES, C.; AGUIAR, C.; SIARESM F.; MINA, I.; SILVA, J.; CAMPOS, J.; PEIXOTO, L.; ESCADAS, M.; AZEVEDO, M.; FORJAZ, M.; TRIGUEIROS, P.; OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, S. Os Audience Response Systems como instrumento de inovação no ensino e na aprendizagem ativa: Aplicações no âmbito de uma Comunidade de Prática e Inovação em Ensino e Aprendizagem e percepções dos alunos. **CNaPPES 19 – ARS. DBio - Comunicações/Communications in Congresses**, 2019.

Disponível em:

[http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/73200/1/CNaPPES%2019%20-%20ARS final.pdf](http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/73200/1/CNaPPES%2019%20-%20ARS%20final.pdf) Acesso em 23/05/2022.

Capítulo 3
AÇÕES NET-ATIVISTAS NA AMAZÔNIA LEGAL: DESAFIOS E
ALTERNATIVAS
José Eustáquio de Melo Júnior



AÇÕES NET-ATIVISTAS NA AMAZÔNIA LEGAL: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

José Eustáquio de Melo Júnior

Juiz de Direito. Professor. Doutorando em Desenvolvimento Regional (UFT). Doutorando em Direito (UniCeub). Email: jose.eustaquio@tjto.jus.br

RESUMO

A sociedade informacional, segundo Castells (2002), caracteriza-se como a nova forma específica de organização social a partir do emprego de novas tecnologias da informação. O acesso à tecnologia é fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, mas na Amazônia Legal identifica-se elevada exclusão digital e a sua redução é um desafio cuja superação não pode aguardar indefinidamente por políticas públicas de iniciativa exclusiva dos Poderes Executivo e Legislativo. Nesse passo, é preciso identificar os principais desafios que ainda impedem a ação em rede nessa localidade e investigar alternativas para proporcionar aos indivíduos excluídos as ferramentas necessárias para oportunizar a sua participação em ações net-ativistas.

Palavras-chave: Sociedade informacional. Exclusão digital. Net-ativismo. Amazônia Legal.

ABSTRACT

A new specific form of social organization based on the use of new information technologies characterizes the informational society, according to Castells (2002). Access to technology is fundamental for the full development of individuals, but the Legal Amazon has identified a high digital exclusion and its reduction is a challenge which overcoming cannot wait indefinitely for public policies of the exclusive initiative of the Executive and Legislative Powers. In this step, it is necessary to identify the main challenges that still prevent network action in this locality and investigate alternatives to provide excluded individuals with the necessary tools to enable their participation in net-activist actions.

Keywords: Informational society. Digital exclusion. Net-activism. Legal Amazon.

1. Introdução

Vivemos os novos tempos que acompanharam a consagração de uma sociedade transformada pelas tecnologias, que Castells (2002) chama de *sociedade informacional*,¹e

¹ Entretanto, é possível encontrar outra designação para o mesmo fenômeno como *sociedade da informação*, expressão empregada pela primeira vez por Daniel Bell em sua obra *O advento da sociedade pós-industrial*, do ano de 1973 (ZILIO; DE FREITAS, 2022).

esse arcabouço conduz a diversas reflexões, notadamente aquelas relacionadas com o desenvolvimento de ações net-ativistas na Amazônia Legal², especificamente os desafios para sua concretização e alternativas possíveis para assegurar aos indivíduos excluídos o acesso a essa importante ferramenta de manifestação social.

A sociedade informacional é a organização social cujo eixo principal é o conhecimento teórico, isto é, a sua base de sustentação é a informação, mas se desenvolve graças às inovações tecnológicas em processo contínuo. Castells (2002) afirma, a esse respeito, que as fontes fundamentais da produtividade e do poder dessa sociedade são a geração, o processamento e a transmissão de informação, em um processo contínuo que se desenvolve a partir da aplicação do conhecimento e da informação.

Essa nova organização social contribuiu para o surgimento da noção de cidadania digital. De acordo com Di Felice (2021), cuida-se de uma nova maneira de enxergar as diversas relações que se estabelecem entre seres humanos, não humanos, tecnologias e natureza, englobando um extenso rol de entidades interligadas, mas, também, uma conexão de diversos mundos: geológicos, biológicos, climáticos, tecnológicos etc. Segundo o autor, sinaliza a modificação dos paradigmas tradicionais e a oportunidade para uma profunda transformação das relações e da nossa ideia de sociedade.

Esse fenômeno descrito por Di Felice processa-se no âmago da sociedade informacional a qual enfrenta diversos problemas, dentre os quais se destaca a dificuldade de acesso às tecnologias por muitos indivíduos da Amazônia Legal, em um processo de verdadeira exclusão digital.

Esse cenário impulsiona várias reflexões e inúmeras possibilidades de pesquisa, mas alguns problemas em especial chamam a atenção: (a) quais são os desafios encontrados na Amazônia Legal que impedem o acesso de inúmeros cidadãos a movimentos net-ativistas? (b) quais são as alternativas possíveis para viabilizar a oportunidade de participação dessas pessoas nesse movimento social?

Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa é analisar o Net-ativismo, enquanto manifestação popular e social, identificar os desafios que impedem diversos indivíduos

² Para fins desta investigação, empregaremos a expressão *Amazônia Legal* para designar os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e Maranhão, na sua porção a oeste do Meridiano 44º (Lei Complementar n.º 123, de 3 de janeiro de 2007). Optamos por excluir da pesquisa o Mato Grosso, pois integrante da Região Centro-Oeste e atualmente já tramita no Congresso Nacional projeto de lei para excluir da Amazônia Legal (PL n.º 337/2022).

da Amazônia Legal de terem acesso a essa forma de organização social e investigar as alternativas cabíveis.

Para a consecução do objetivo, apresentada a introdução (1), analisam-se os desafios que muitos indivíduos da Amazônia Legal encontram para o exercício de ações net-ativistas (2). Em seguida, investigam-se algumas alternativas cabíveis para superar esses desafios (3). Enunciam-se as considerações finais.

2. Desafios ao net-ativismo na Amazônia Legal: inclusão digital e exclusão digital na sociedade informacional à luz de Manuel Castells

Quando se fala em inclusão digital deve-se ter em mente a superação da noção incipiente de possuir equipamento e internet e saber utilizá-los. Warschauer (2006) afirma, nesse passo, que o acesso à tecnologia da informação e comunicação contempla um “complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais” Warschauer (2006, p. 21). Também é preciso evitar a tentação do emprego da noção antagônica à exclusão digital, pois apesar de ser evidente a contraposição dessas expressões, inclusão digital não pode mais ser vista como a positivação da exclusão digital; é algo que vai além, conforme será demonstrado.

A construção da noção de inclusão digital enseja a identificação de diversos elementos, aspectos, fatores ou questões e aqui apresentaremos alguns deles que consideramos mais importantes. Da lição de Bonilla e Oliveira (2011) extraem-se os seguintes: (a) apropriação de tecnologia; (b) desenvolvimento dos indivíduos; (c) produção da melhoria da qualidade de vida das famílias; (d) incentivo à construção e manutenção de uma sociedade ativa, culta e empreendedora. Warschauer (2002) entende a necessidade de conjugação de quatro fatores distintos para falar-se em inclusão digital: (a) recursos financeiros; (b) recursos digitais; (c) recursos humanos; (d) recursos sociais. Lemos, Rigitano e Costa (2007) destacam a necessidade de haver: (a) acesso; (b) capacitação (ensino-aprendizado); (c) desenvolvimento comunitário; (d) iniciativas culturais. Silva et al. (2005) afirmam ser indispensável a identificação dos seguintes fatores: (a) acesso à informação; (b) assimilação da informação; (c) reelaboração de um novo conhecimento; (d) melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

A inclusão digital, portanto, deve ser analisada em nível complexo, pois precisa contemplar quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico. O capital social

refere-se à valorização da dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política. O capital cultural refere-se à história e aos bens simbólicos de um grupo social. O capital intelectual diz respeito à formação do indivíduo e o seu desenvolvimento a partir da aprendizagem. Por fim, o capital técnico relaciona-se com a potência da ação e da comunicação. Esses capitais complementam-se, em maior ou menor grau, dependendo da posição do indivíduo na sociedade, mas necessitam coexistir no processo da inclusão digital.

De acordo com Lemos e Costa (2005), a inclusão digital pode ser espontânea ou induzida. No primeiro caso, a utilização de tecnologia pelos indivíduos configura-se necessária, o que os impele a incluírem-se ou aprenderem a usar essas diversas ferramentas. No caso da inclusão digital induzida criam-se espaços, projetos, dinâmicas educacionais por iniciativas governamentais, privadas ou do terceiro setor, como os telecentros e totens, visando induzir a formação.

Tecidas essas considerações a respeito da inclusão digital, mostra-se necessária a reflexão relativa a sua importância e alcance na sociedade informacional. Para tanto, tomaremos como base algumas lições de Castells (2002).

O autor considera a importância da tecnologia como ponto de partida para o desenvolvimento de seus estudos com relação às mudanças que estão em curso e enfatizam o papel fundamental da informação nos novos processos sócio-econômicos-culturais. As redes de computadores, na visão do autor, estão proporcionando um espaço novo de comunicação, de interação, de aprendizagem e de socialização.

Castells (2002) identifica três processos revolucionários, responsáveis pela transformação da sociedade, ou seja, virtualidade, interatividade e globalização e ainda considera o conhecimento, no contexto atual, como fonte de riqueza e produtividade. Segundo o autor, a nova organização social estrutura-se seguindo um modelo de rede, especialmente a partir da informação e do conhecimento, daí a denomina como *Sociedade em Rede*, local na qual as fontes de riqueza dependem da capacidade de geração de conhecimento e processamento da informação. O autor prossegue aduzindo que essa capacidade depende de relacionamentos com recursos humanos, infra-estrutura tecnológica e inovação organizacional e estrutural. Por essa razão, Castells (2002) assevera que há sociedades majoritariamente conectadas e existem outras em que somente um polo dinâmico pertence a essas redes globais informacionais.

Nesse contexto, percebemos que a inclusão digital é fundamental para o progresso e o desenvolvimento dessa sociedade informacional, seja do ponto de vista econômico, social ou cultural. Essa rede mencionada por Castells, para desenvolver o seu potencial máximo, necessita da interação da maior quantidade possível de indivíduos, o que somente ocorrerá se houver êxito em um processo amplo de inclusão digital, pois o conhecimento é fonte de riqueza e produtividade. Cuida-se de um novo paradigma de desenvolvimento e nesse processo a tecnologia possui um papel de destaque no sistema, como ferramenta fundamental, mas não se pode deixar de lado o ser humano.

Extraí-se da Declaração de Princípios de Genebra, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2014), que a sociedade da informação deve estar centrada na pessoa, integradora e orientada ao desenvolvimento, de forma que todos possam criar, consultar, utilizar e compartilhar a informação e o conhecimento. Essa centralidade no indivíduo, para ser realmente alcançada, necessita ser precedida do fortalecimento da inclusão digital.

Além disso, a inclusão digital é essencial para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, pois a partir do emprego das tecnologias da informação e comunicação, é possível democratizar processos sociais, fomentar a transparência de políticas e ações governamentais e incentivar a mobilização e participação dos cidadãos nas instâncias cabíveis (TAKAKASHI, 2000, p. 45).

A partir do momento em que se intensificam os processos de inclusão digital, torna-se possível ao indivíduo a obtenção de conhecimentos que poderão ser empregados no processo de autoafirmação social, proporcionando ou elevando a sua participação nesse contexto³, inclusive em ações net-ativistas.

Ademais, na esteira das investigações de Melo (2016) e de Mendonça; Maciel e Alonso (2017), a inclusão digital pode consubstanciar-se em importante instrumento para a evolução do processo de aprendizagem nas escolas, algo que foi identificado na Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras (CGI.br, 2017).

³ A esse respeito, Dias (2011) sustenta existir relações entre a inclusão digital de jovens de baixa renda e a sua inclusão social. Em sentido contrário, Alonso; Ferneda; Santana (2010) afirmam que a inclusão digital não garante necessariamente a inclusão social.

Outro aspecto que chama atenção refere-se ao acesso aos serviços governamentais por parte dos indivíduos, através do *Governo Eletrônico (E-Gov)*⁴. Existem no Brasil inúmeros serviços públicos que são disponibilizados para os indivíduos através do E-Gov e objetivam, dentre outros, a melhoria de relacionamento com o usuário e a integração com os parceiros e consumidores (LEMOS; ROCHA, 2007, p. 106).

Farias (2016) cita outra experiência consistente no *Pensando o Direito (PoD)*, iniciativa do Ministério da Justiça que proporciona aos interessados participação no debate público através de pautas e troca de informações, de maneira colaborativa.

Essas experiências descritas indicam que, na sociedade informacional, sobreleva a figura do cibercidadão, ou seja, aquele que emprega o espaço virtual para o exercício da democracia, conforme Di Felice (2008). Nesse passo, segundo Dutra e Oliveira Júnior (2018), desenvolvem-se “possibilidades de equilíbrio entre as formas de exercício democrático, as ferramentas auxiliadoras no aprimoramento sociopolítico, com a atuação participativa ou deliberativa”.

A inclusão digital mostra-se fundamental para viabilizar esses relacionamentos não apenas entre o Estado e os indivíduos, mas entre os indivíduos, característica marcante do net-ativismo, além de viabilizar o acesso a diversos serviços públicos, proporcionando o exercício da cidadania, no espaço digital⁵.

Demonstrada a necessidade de ampliação da inclusão digital, percebemos também que ainda é muito grande a exclusão digital no Brasil, conforme estudos desenvolvidos por Côrtes (2003), Almeida et. al. (2005) e Grossi, Costa e Santos (2013).

Moura et. al. (2020) realizaram uma revisão sistemática de literatura na qual identificaram nos textos encontrados as principais expressões que caracterizam a exclusão digital. Percebemos a partir dessa investigação, em resumo, que a exclusão digital encontra-se atrelada, de um lado, às ausências de: (a) acesso a tecnologias; (b) alfabetização digital. Por outro lado, configura-se em um cenário de: (a) desigualdade social; (b) desigualdade de acesso às tecnologias.

A esse respeito, precisamos avaliar de que maneira a alfabetização digital e a ausência ou insuficiência de políticas públicas influenciam a exclusão digital e,

⁴ Lemos (2007), na segunda parte de sua obra *Cidade Digital: portais, inclusão e redes no Brasil*, desenvolveu estudo que contemplou a análise de conteúdo e de interfaces nos portais governamentais brasileiros. Xavier (2022) realizou estudos de caso em sua Tese de Doutorado, analisando o portal de três instituições que oferecem serviços de interesse público: Instituto Benjamin Constant, Tribunais Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

⁵ Sobre as noções de *cibercidadania* e *ciberdemocracia* vide Félix (2021) e Santos (2013).

consequentemente, impedem diversos indivíduos de se organizarem em torno de ações net-ativistas.

De acordo com dados divulgados pelo IBGE (2019), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019 (PNAD Contínua), 6,6% da população brasileira, acima de 15 anos, é analfabeta, o que equivale a 11 milhões de pessoas, sendo que na Região Norte esse número é de 7,6%, abaixo apenas da Região Nordeste que apresentou taxa de 13,9%. Essa pesquisa ainda indicou a existência de relação entre analfabetismo e idade, de maneira que quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos.

O analfabetismo digital⁶ também contribui de maneira decisiva para a exclusão digital. De acordo com a Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), apenas 39% dos domicílios brasileiros possuem computador, mas esse número cai para 29% quando se trata da Região Norte (CGI.br, 2021), a frente apenas da Região Nordeste (27%). A investigação também apontou que existem cerca de 35,5 milhões de indivíduos não acessam a internet no Brasil e 43,5% da população jamais utilizou computador, sendo que na Região Norte 48,9% dos habitantes declararam que nunca usaram computador, índice inferior apenas ao da Região Nordeste na qual apenas 51,9% afirmaram que jamais haviam utilizado esse tipo de máquina.

Acrescente-se a esse panorama o fato de que não houve políticas públicas suficientemente adequadas para a superação dessas vicissitudes e aquelas que foram desenvolvidas fracassaram. Essa afirmação se fundamenta na ausência de resultados significativos das principais iniciativas estatais que foram desencadeadas desde a criação, pelo Governo Federal, do Programa Sociedade da Informação no Brasil, pelo decreto n.º 3.294, de 15 de dezembro de 1999.

Constata-se que o Governo Federal não contemplou adequadamente as necessidades dos usuários de maneira que pudesse “promover a universalização do acesso e o uso dos meios eletrônicos de informação”, conforme pretendia e descrito no

⁶ Duran (2008) afirma que o conceito de alfabetismo digital encontra-se em aberto e depois de apresentar a posição de diversos autores sobre a expressão conclui que somente existe consenso em relação à mediação proporcionada pela linguagem digital. Para fins deste estudo, na esteira da lição de Oliveira e Azevedo (2007, p. 106), entende-se por analfabetismo digital a incapacidade ou incompetência das pessoas de utilizarem minimamente as tecnologias modernas, “pela modalidade complexa Não Querer-Ser, Não Poder-Ser, Não Querer-Fazer, Não Poder-Fazer”.

Livro Verde (TAKAKASHI, 2000). Xavier (2022), em estudo sobre a questão, assevera que as ações governamentais, incluindo o governo eletrônico, não estão acessíveis ao cidadão comum, pois se desenvolveram recursos tecnológicos sem que se pensasse nos usuários e se desconsideraram aspectos de acessibilidade física dos potenciais usuários aos serviços prestados pelo Estado.

Desde então, outras iniciativas do Estado não foram capazes de reduzir a exclusão digital dos indivíduos, em especial da Amazônia Legal. Programas como o Portal da Transparência e o Portal Único Gov.br não alcançaram a camada mais humilde da população de forma que não se constatou a produção de resultados significativos. Nesse passo, Lemos (2007) apresentou o rol dos quase 50 principais projetos de inclusão digital no Brasil e podemos observar que a maioria foi descontinuada, salvo os seguintes Projetos: Viva Favela, Rede Saci, Escola de Arte e Tecnologia (Kabum!), Consulado da Mulher, Estação Futuro, Cibersolário em Rede e Educação Digital – Moradia e Cidadania, cujos sites continuam funcionando.

Dessa maneira, investigados os principais desafios ao exercício do net-ativismo na Amazônia Legal, surge a necessidade de investigar alternativas para proporcionar aos indivíduos excluídos do local a oportunidade de participação nesse movimento social.

3. Alternativas para a superação dos desafios de acesso aos movimentos net-ativistas na Amazônia Legal

Di Felice (2018) lembra, invocando a lição de Schwatz, que a expressão *NetActivism* configura a abreviatura de *Network-Activism*, que simboliza, em síntese, uma nova modalidade de participação social. Cuida-se de um “conjunto de ações colaborativas que resultam da sinergia entre atores de diversas naturezas – pessoas, circuitos informativos, dispositivos, redes sociais digitais, territorialidades informativas” (DI FELICE, 2013).

Cardoso e Manieri (2019) explicam que no Net-ativismo “o ciberespaço atua como uma tecnologia que permite a interação de redes entre diversos atores, como humanos, biológicos e técnicos por meio de ações em rede”, ensejando uma nova arquitetura informacional digital. Em sua investigação, ao analisarem o *Movimento Passe Livre*, concluíram que se tratou de uma ação net-ativista em razão da presença dos seguintes elementos: (a) autônomo; (b) apartidário; (c) horizontal; e (d) independente (CARDOSO; MANIERI, 2019, p. 271).

Roza e Melo (2017), ao investigarem o *Movimento das vadias* no Brasil, concluíram que se tratava de movimento que se aproximava do Net-ativismo em razão das seguintes características: (a) descentralizado, (b) apartidário, (c) nada afeito à hierarquia, (d) nascido em ambientes digitais, (e) delineado pelas tecnologias comunicativas.

Ferreira et. al. (2022) elencaram as seguintes configurações net-ativistas em dois movimentos investigados: (a) emprego de plataformas digitais; (b) ausência de ações governamentais; (c) mobilização coletiva, por intermédio de ações comunitárias; (d) alternativa às ações estatais; (e) ecossistemas complexos.

Conforme se pode perceber, o net-ativismo possui um apelo popular inerente, desenvolve-se em um ecossistema ecológico reticular e configura uma dimensão de um agir *não institucional*. Daí percebemos claramente a necessidade de expansão do processo de digitalização e, ainda, a emergência de uma cultura ecosófica, isto é, que reúna atitudes ecológicas com o pensamento abstrato humano (DI FELICE, 2020, p. 32), algo que somente será possível em um contexto de máxima inclusão digital.

A esta altura questiona-se quais seriam as alternativas viáveis para que os indivíduos excluídos da Amazônia Legal possam ter acesso às tecnologias e, assim, exercitem o seu direito de participação em movimentos net-ativistas⁷.

Entendemos que nesse cenário de baixo alfabetismo digital, relatado acima, e de pouco acesso às tecnologias, a consecução de parcerias interinstitucionais pode configurar-se como o impulso necessário para o processo de digitalização mencionado por Di Felice.

De acordo com a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, essas parcerias podem acontecer entre órgãos estatais, entre si, ou entre eles e pessoas jurídicas de Direito Privado, através de acordo de cooperação, no qual não existe a obrigação de repasse de recursos entre os participantes, nos termos do Parecer 15/2013, da Advocacia-Geral da União; ou por meio de convênios, nos quais existe a previsão de repasse (BRASIL, 2014).

Dessa forma, no âmbito da Amazônia Legal, podemos considerar a celebração de instrumentos, entre as Prefeituras Municipais ou as Câmaras Municipais e os Cartórios de Registro Civil, com imensa capilaridade no território local e com acesso à internet, para

⁷ Sobre esse aspecto, não se desprezam as adversidades de acesso e de deslocamento, características da Região Amazônica, mencionadas por Lima e Costa (2012) e Bastos e Brasileiro (2020). Este estudo sugere alternativas de acesso às tecnologias nas sedes dos Municípios que integram a Amazônia Legal, à exceção do Mato Grosso, conforme já consignado anteriormente, de modo que alcançariam a seguinte quantidade de Municípios: (a) Rondônia 52; (b) Acre 22; (c) Amazonas 62; (d) Roraima 15; (e) Pará 144; (f) Amapá 16; (g) Tocantins 139; (h) Maranhão 183.

proporcionar aos indivíduos excluídos alternativa para acesso às tecnologias e assim obterem serviços do E-Gov em dias e horários previamente agendados, por exemplo.

Essa espécie de iniciativa também pode ser empregada pelos Tribunais de Justiça integrantes da Amazônia Legal, através dos seus Fóruns locais, e os Cartórios Extrajudiciais, com o intuito de proporcionar aos jurisdicionados excluídos a participação em audiências por videoconferência na sede dos Ofícios Extrajudiciais. Cuida-se de cooperação interintestitucional que se encontra prevista na Resolução n.º 350/2020 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), cabível desde que possa “promover o aprimoramento da administração da justiça, a celeridade e a efetividade da prestação jurisdicional” (BRASIL, 2020).

A proposta assemelha-se ao emprego das “salas passivas”⁸, autorizadas pelo CNJ, por meio da Resolução n.º 350, de 27/10/2020, e que se encontram previstas e instaladas em diversos Tribunais brasileiros, inclusive no âmbito da Amazônia Legal, como no Tribunal de Justiça do Amazonas (Provimento CGJUS n.º 402/2021); o Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região, que engloba Amazonas e Roraima (Resolução Administrativa n.º 65/2021); e o Tribunal de Justiça de Rondônia (Provimento n.º 13/2021). A diferença reside no fato de que as próprias sedes dos Ofícios Extrajudiciais sejam utilizadas como “salas passivas” e haver a celebração de ajuste interinstitucional entre os órgãos parceiros.

Percebemos que essas ações assemelham-se com as iniciativas disruptivas dos totens e telecentros, mas com a capilaridade muito maior, em razão da participação dos Cartórios Extrajudiciais.

Em face dessa possibilidade de alcance dessas propostas, mostra-se razoável considerar que se trata do primeiro estágio que pode favorecer grande parte dos indivíduos excluídos da Amazônia Legal para terem acesso às tecnologias e, assim, desenvolverem o seu direito de participação em movimentos net-ativistas, não apenas em manifestações nas ruas, mas especialmente nas deliberações nas redes digitais.

⁸ “As salas passivas de videoconferência são espaços físicos reservados para a realização de atos processuais por meio de videoconferência, especialmente depoimentos e audiências. As partes e as testemunhas que não dispusessem de condições técnicas serão ouvidas pelo Magistrado, por meio de videoconferência, em salas passivas disponibilizadas pelo PJBA nas Comarcas para essa finalidade, ou por meio da rede de cooperação Judiciária (Resolução CNJ n. 350/2020), de qualquer sede de Tribunal do País” (Cartilha Juízo 100% Digital

Considerações finais

Ante o exposto, podemos concluir que na sociedade informacional restringe-se o direito de grande parte dos indivíduos da Amazônia Legal em um contexto de baixa inclusão digital e elevada exclusão digital.

Os desafios, nesse contexto, consubstanciam-se na necessidade de fomento da inclusão digital bem como na urgente redução da exclusão digital, proporcionando aos indivíduos excluídos da região acesso às tecnologias e educação tecnológica.

Algumas alternativas foram sugeridas neste estudo, especificamente, a oportunidade de acesso às tecnologias, pelos indivíduos excluídos, através de parcerias interinstitucionais entre entes públicos, como a Prefeitura Municipal, a Câmara Municipal e o Fórum, sede da Comarca, com cartórios extrajudiciais, dada a sua capilaridade territorial.

Assegurada a ampliação do acesso às tecnologias, para grande parte dos indivíduos excluídos da Amazônia Legal, no primeiro estágio, devem ser pensadas outras alternativas subsequentes, especialmente referentes ao letramento digital, algo que merece ser objeto de estudos futuros.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves; CARELLI, Flávio Campos; OSÓRIO, Tito Lívio Gomes; GENESTRA, Marcelo. **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira**. Revista de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação, vol. 2, n.º 1, 2005, p. 55-67.

ALONSO, Luiza Beth Nunes; FERNEDA, Edilson; SANTANA, Gislane Pereira. **Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodológicas**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n.º 32, jan./jul. 2010.

BASTOS, Micheline da Silva; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Educação na Amazônia: os desafios para uma educação de qualidade**. Revista Educação e Humanidades, vol. 1, n.º 1, jan./jun. 2020, p. 266-278.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. **Inclusão digital: ambiguidades em curso**. In BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 23-48.

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/L13019compilado.htm. Acesso em 06 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n.º 350, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/files/compilado164344202111036182bc40024fd.pdf>. Acesso em 06 nov. 2022.

CARDOSO, Elisa Manuela Ferreira; MANIERI, Tiago. **Net-ativismo: possibilidade de um novo conceito de comunicação.** In Anais do XII Seminário Nacional de Mídia e Cidadania. GOMES, Suely; MÜLLER, Geisa; OLIVEIRA, Mayllon (Org.). Goiânia, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede.** Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 6ª Ed., 2002.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). (2014). **Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação**, ano 2014. São Paulo: CGI.br, 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). (2017). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação**, ano 2016. São Paulo: CGI.br, 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: Pesquisa TIC Domicílios**, ano 2021: Relatório metodológico. São Paulo: CGI.br.

CÔRTEZ, Marcelo (Coord.). **Mapa de exclusão digital no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

DIAS, Lia Ribeiro. **Inclusão digital como fator de inclusão social.** In BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 61-90.

DI FELICE, Massimo Di. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais.** São Paulo: Editora Paulus, 2021. Versão Ebook.

DI FELICE, Massimo. **Do público para as redes.** São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo.** São Paulo: Editora Paulus, 2018. Versão Ebook.

DI FELICE, Massimo. **O net-ativismo e as dimensões ecológicas da ação nas redes digitais.** Paulus: Revista de Comunicação da FAPCOM, vol. 4, n.º 7, jan./jun. 2020, p. 17.36.

DI FELICE, Máximo. **Ser redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas.** In Matizes. Ano 7, n.º 2, jul./dez, p. 49-71. 2013.

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-07052013-162230. Acesso em: 2022-11-04.

DUTRA, Deo Campos; OLIVEIRA JÚNIOR, Eduardo F. de. **Ciberdemocracia: a internet como Ágora Digital**. Revista Direitos Humanos e Democracia. Editora Unijuí, ano 6, n.º 11, jan./jun. 2018.

FARIAS, Victor Varcelly Medeiros. **Ciberdemocracia e inclusão digital: uma busca pelo maior acesso da população às questões públicas. X Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Cultura. I Simpósio Internacional em Comunicação e Cultura, 2016**. Disponível em [file:///C:/Users/Tribunal/Dropbox/PC%20\(2\)/Downloads/2016_ciberdemocraciaeinclusodigital-1.pdf](file:///C:/Users/Tribunal/Dropbox/PC%20(2)/Downloads/2016_ciberdemocraciaeinclusodigital-1.pdf). Acesso em 06 nov. 2022.

FÉLIX, Mariana Caroline Pereira. **Ciberdemocracia no Brasil: a esfera pública digital como espaço de deliberação social e instrumento de cidadania**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito. Fortaleza, 2021.

FERREIRA, Bruno Madureira; NARDY, Rita; CRUZ, Matheus Soares; DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo e plataformas digitais em contexto pandêmico no Brasil**. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM/UFJF), vol. 16, n.º 2, p. 61-76, maio/ago. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. **A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, vol. 24, n.º 2, p. 68-85, maio/ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019 (PNAD Contínua). Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 04 nov. 2022.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo Figueiredo. **Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador**. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, v. 7, n. 3, 2005.

LEMOS, André; RIGITANO, Eugênia; COSTA, Leonardo. **Incluindo o Brasil na era digital**. In LEMOS, Carlos (Org.). Cidade Digital. Portais, inclusão e Redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 15-34.

LEMOS, André; ROCHA, Flávia. **Governo Eletrônico**. In LEMOS, Carlos (Org.). **Cidade Digital. Portais, inclusão e Redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 99-112.

LEMOS, Carlos (Org.). **Cidade Digital. Portais, inclusão e Redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. **Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia.** Revista Geografares, n.º 12, p. 76,113, jul. 2012.

MENDONÇA, Patrícia Graziely Antunes de; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. **Inclusão digital induzida: problemas e propostas em um contexto escolar.** Educativa. Goiânia, v. 20, n.º 3, set./dez. 2017, p. 567-588.

MELO, Ângela Fernandes. **A inclusão digital na escola para a erradicação do analfabetismo tecnológico.** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), v. 5, n.º 10, dez. 2016.

MOURA, Luzia Menegotto Frick de; LUCIANO, Edimara Mezzomo; PALACIOS, Rosiane Alves; WIEDENHÖFT, Guilherme Costa. **Exclusão digital em processos de transformação digital: uma revisão sistemática de literatura.** Revista Gest@ao.Org, vol. 18, Ed. 2ª, 2020, p. 198-213.

OLIVEIRA, C. A.; AZEVEDO, S. P. de. **Analfabetismo Digital Funcional: perpetuação de relações de dominação?** Revista Brasileira de Linguística, v. 15, n. 2, p. 101-112, 2007.

ROZA, Erick; MELO, Raquel. **A experiência net-ativista das vadias no Brasil.** In DI FELICE, Máximo; PEREIRA, Eliete; ROZA, Erick (Orgs). **Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação.** Campinas, SP. Papyrus, 2017. Versão Ebook.

SANTOS, Diego Fruscalso. **A invenção da ciberdemocracia: o conceito de democracia na era do ciberespaço.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. 85 f. São Leopoldo, 2013.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania.** Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005.

TAKAKASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

XAVIER, Jean Frederick Brito. **Governo eletrônico: o cidadão e o direito de acesso à informação.** 2022. 302 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022.

WARSCHAUER, Mark. **Reconceptualizing the Digital Divide.** In First Monday, vol. 7, n.º 7, jul. 2002. Disponível em <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>. Acesso em 5 nov. 2022.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ZILIO, Daniela; DE FREITAS, Riva Sobrado. **O caso Alain Cocq: liberdade de expressão, privacidade e autonomia decisória no processo de morte à luz da sociedade da informação.** Revista de Biodireito e Direito dos Animais, v. 8, n. 1, p. 53-72, 2022.

Capítulo 4
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS CASOS DE HEPATITES VIRAIS
NO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO: NO PERÍODO DE 2017
A 2022

Ana Letícia Araújo Portela Moraes
Jayslane Carvalho Assunção
Samantha Evely Bezerra Carvalho
Suelane Gabriel Mesquita
Vanessa Lorena da Silva Oliveira
Nayra Jaqueline da Silva
Joseneide Teixeira Câmara
Leônidas Reis Pinheiro Moura

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS CASOS DE HEPATITES VIRAIS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO: NO PERÍODO DE 2017 A 2022

Ana Letícia Araújo Portela Morais

Discente do curso Enfermagem Bacharelado. UEMA. lettyanaleticia@gmail.com

Jayslane Carvalho Assunção

Discente do curso Enfermagem Bacharelado. UEMA. jayscarvalho2001@gmail.com

Samantha Evely Bezerra Carvalho

Discente do curso Enfermagem Bacharelado. UEMA. samanthaevelly0@gmail.com

Suelane Gabriel Mesquita

Discente do curso Enfermagem Bacharelado. UEMA. suelanegbr@gmail.com

Vanessa Lorena da Silva Oliveira

Discente do curso Enfermagem Bacharelado. UEMA. vanessalorena45@gmail.com

Nayra Jaqueline da Silva

Enfermeira. Pós-graduanda em Saúde da Família, Saúde Pública e Docência Superior.

UEMA. nayrajaaque@gmail.com

Joseneide Teixeira Câmara

Enfermeira doutora em Medicina Tropical. Professora permanente UEMA.

josaeneide.tc@gmail.com

Leônidas Reis Pinheiro Moura

Enfermeiro Mestre em Saúde da Família. Professor UEMA. leoreimo@gmail.com

RESUMO

As hepatites virais representam um grave problema de saúde pública devido a elevada taxa de prevalência, incidência e mortalidade. As hepatites causadas pelos vírus da

hepatite B (VHB), vírus da hepatite C (VHC) e vírus da hepatite D (VHD), são transmitidas por via parenteral, não são altamente contagiosas, sendo capazes de levar ao desenvolvimento de doença crônica. O objetivo do presente estudo foi analisar e descrever o perfil epidemiológico dos casos de hepatites notificados no período de 2017 a 2022 no município de Caxias Maranhão e contribuir com conhecimento sobre o tema. Tratou-se de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa sobre os casos notificados de hepatites virais no cenário caxiense, totalizando 41 casos notificados. Os dados apontam que, ao longo dos anos, foram sendo reduzidas as notificações dos casos de hepatite na cidade de Caxias. O maior número de casos foi observado no ano de 2017 (34,1%) e, o menor número, em 2021 (0%). Entre as Hepatites Virais, a hepatite B teve uma maior ocorrência, apresentando uma frequência de 46,6%. Conclui-se a relevância em criar mais estudos sobre essa temática, com enfoque nas incidências e subnotificações dos casos de hepatites virais para auxiliar as autoridades da vigilância epidemiológica a desenvolver ações com intuito de conscientizar os profissionais da saúde sobre a importância da notificação dos casos.

Palavras-chaves: Hepatites virais; Epidemiologia; Saúde pública.

ABSTRACT

Viral hepatitis represents a serious public health problem due to its high prevalence, incidence and mortality. Hepatitis caused by hepatitis B virus (HBV), hepatitis C virus (HCV) and hepatitis D virus (HDV), are transmitted parenterally, are not highly contagious, and are capable of leading to the development of chronic disease. The objective of the present study was to analyze and describe the epidemiological profile of cases of hepatitis reported from 2017 to 2022 in the city of Caxias Maranhão and to contribute with knowledge on the subject. It was a descriptive research with a quantitative approach on the reported cases of viral hepatitis in the Caxias State scenario, totaling 41 reported cases. The data show that, over the years, notifications of hepatitis cases in the city of Caxias have been reduced. The highest number of cases was observed in 2017 (34.1%) and the lowest number in 2021 (0%). Among Viral Hepatitis, hepatitis B had a higher occurrence, with a frequency of 46.6%. The relevance of creating more studies on this topic is concluded, focusing on the incidence and underreporting of viral hepatitis cases to help the epidemiological surveillance authorities to develop actions in order to make health professionals aware of the importance of case notification.

Keywords: Viral hepatitis; Epidemiology; Public health.

INTRODUÇÃO

De 1999 ao ano de 2018, no Brasil, foram notificados 632.814 casos de acordo com o Sistema de Informação de Notificação (SINAN) (BRASIL, 2019). As hepatites virais representam um grave problema de saúde pública devido a elevada taxa de prevalência, incidência e mortalidade. Por esse motivo os casos de hepatite são considerados como casos de “notificação compulsória”. A notificação compulsória é definida como a comunicação obrigatória de informações para às autoridades competentes de saúde, deve

ser realizada por médico, profissional de saúde ou chefe de instituição pública ou privada, em caso de doença suspeita ou confirmada que podem ser imediatos ou semanais (TIMÓTEO *et al.*,2020).

A hepatite viral é uma doença causada por diferentes patógenos que comumente compartilham uma natureza hepatotrópica. A importância da hepatite não se limita a um grande número de pessoas já infectadas; estende-se também às complicações agudas e crônicas. A causa da hepatite determina ampla gama de manifestações clínicas, desde portadores assintomáticos ou hepatite aguda ou crônica. Nas últimas décadas o trabalho de prevenção e controle da hepatite alcançou resultados notáveis, devido a melhoria das condições de higiene e vacinação contra hepatite (FERREIRA; SILVEIRA, 2004).

As hepatites causadas pelos vírus da hepatite B (VHB), C (VHC) e D (VHD), são transmitidas por via parenteral, não são altamente contagiosas, raramente ocasionam surtos e são capazes de levar ao desenvolvimento de doenças crônicas e a complicações evolutivas, destacando-se a cirrose e o carcinoma hepatocelular (CHC). Também tem a possibilidade de comprometimento sistêmico, como no caso da infecção pelo VHB, implicando o desenvolvimento de quadros de poliarterite, glomerulonefrite, polimialgia reumática, crioglobulinemia etc (DA SILVA, 2012).

Por isso, o objetivo do presente estudo foi analisar e descrever o perfil epidemiológico dos casos de hepatites virais notificados no período de 2017 a 2022 no município de Caxias Maranhão. Proporcionando assim, dados essenciais para o planejamento, execução e avaliação das ações de prevenção, controle e tratamento das hepatites virais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Epidemiologia das hepatites virais

As hepatites virais (HV), são doenças infecciosas sistêmicas com tropismo pelo tecido hepático, que apresentam importantes diferenças entre si e particularidades regionais, sendo um grave problema de saúde pública no Brasil e no mundo, visto que geram amplos impactos de morbimortalidade por causarem uma inflamação, ao no fígado e por terem a capacidade de evoluir para doença crônica. No Brasil, os principais sorotipos circulantes são os vírus A, B, C e D, causadores de doenças que se apresentam com características epidemiológicas e clínicas distintas (BANDEIRA, 2018).

Entre o período de 2010 a 2020, constataram-se 388.188 casos de hepatites virais no Brasil, havendo predomínio as infecções por Hepatite C, que foram responsáveis por 189.001 casos (48,69%), seguido das infecções por Hepatite B, que foram responsáveis por 153.304 casos (39,49%). Foi observado um aumento de incidência de hepatites virais, passando de 16,33 em 2010 para 16,87 em 2019, com ápice de 21,26 casos por 100.000 habitantes em 2015. Entretanto, evidenciou-se uma queda abrupta da incidência em 2020, que passou para 7,47, devido a uma provável subnotificação dos casos, decorrente da pandemia de COVID-19. (MATOS; ZÖLLNER, 2022)

Hepatites virais no cenário maranhense

De acordo com Sousa (2021), no período de 2010 a 2018, no Nordeste foram notificados 41.209 casos de hepatites virais (11,92%). No ranking de número de infecções, entre todos os estados, o Nordeste ocupa o quarto lugar. Notou-se que a hepatite B apresentava-se com maior concentração (33,9%), seguido do vírus tipo C (32,3%) e do vírus tipo A (28,7%), e 5,1% inconclusivos pela pesquisa. A maioria dos casos eram do gênero masculino, da cor parda, com escolaridade Ensino Médio completo.

Já em relação ao estado do Maranhão, no período de 2016 a 2020, verificou-se que o ano que teve percentuais mais elevados de infecção foi o ano de 2018 com 451 casos confirmados (29,32%), enquanto o ano de 2020 concentrou percentuais mais reduzidos, 126 casos (8,19%). Foi constatado que o perfil dos indivíduos mais acometidos pelas hepatites virais era do gênero feminino, adultos entre 20 e 49 anos de idade, pardos e com ensino médio completo, sendo a via sexual o meio de transmissão predominante (FERREIRA; DURANS, 2022).

Manejo das hepatites virais nos serviços públicos

Apesar do novo sistema de ordenamento do SUS, incluindo a oferta de serviços de saúde como vacinação, testes sorológicos, entre outros, doenças como as hepatites virais continuam sendo um desafio para a saúde, pois quando não são diagnosticadas e tratadas adequadamente podem evoluir para formas graves comprometendo o fígado, causando fibrose avançada ou cirrose, que podem levar ao desenvolvimento de câncer e à necessidade de transplante do órgão (BRASIL, 2020).

1. O tratamento ele difere de acordo com o sorotipo para a doença. As hepatites A e E não possuem um tratamento específico. O mais importante evitar a automedicação para alívio dos sintomas, vez que, o uso de medicamentos desnecessários ou que são tóxicos ao fígado podem piorar o quadro. A respeito da hepatite B, esta não tem cura. Entretanto, o tratamento disponibilizado no SUS objetiva reduzir o risco de progressão da doença e suas complicações, especificamente cirrose, câncer hepático e morte. Os medicamentos disponíveis para controle desta são a alfapeginterferona, o tenofovir e o entecavir (SESA, 2020).
2. O tratamento da hepatite C é feito com os chamados antivirais de ação direta (DAA), que apresentam taxas de cura de mais 95% e são realizados, geralmente, por 8 ou 12 semanas. Todas as pessoas com infecção pelo vírus da hepatite C (HCV) podem receber o tratamento pelo SUS. Pacientes em fase inicial da infecção podem ser tratados nas unidades básicas de saúde, sem a necessidade de consulta na rede especializada para dar início ao tratamento. Agora para a hepatite D os pacientes devem realizar terapias, elas são compostas por alfapeginterferona e/ou um análogo de nucleostídeo, todas disponibilizadas pelo SUS (BRASIL, 2005).

Rastreamento das hepatites virais

Por causar milhares mortes e problemas crônicos do fígado, o rastreamento das hepatites virais é muito importante. As doenças pode ser controladas com diagnóstico precoce, tratamento e medidas de prevenção, incluindo vacinas para alguns tipos do vírus. Um dos grandes problemas para o diagnóstico das hepatites virais é que muitas pessoas não sentem nada na fase inicial da infecção. Principalmente nos casos de hepatite B e C, pois os sintomas só costumam aparecer quando a doença está avançada. Por isso, é importante fazer o teste, que está disponível gratuitamente nas unidades básicas de saúde (FIOCRUZ, 2021).

Independentemente da estratégia para utilização do teste rápido, é importante que até em ambientes de campanhas, seja reservado um local adequado para o acolhimento dos indivíduos, assim como para a realização do aconselhamento com a privacidade adequada para aqueles que tiverem resultados reagentes, se o usuário assim desejar. Além da rapidez do resultado, as oportunidades para oferta e realização da testagem podem ser estabelecidas de acordo com a rotina de cada serviço, podendo ocorrer nas

triagens para consultas, consultas de enfermagem, consultas médicas, visitas domiciliares e até mesmo em grupos de pacientes ou atendimentos realizados por outros profissionais de saúde (BRASIL, 2005).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa retrospectiva descritiva com abordagem quantitativa, sobre os casos notificados de hepatites virais no cenário caxiense.

A área da pesquisa foi realizada em Caxias, um município no estado do Maranhão, no Meio-Norte, no Brasil. É a quinta mais populosa cidade do estado, com uma população de 166.159 habitantes, conforme dados do IBGE de 2021 (figura 1).

Figura 1- mapa da cidade Caxias (MA)



Fonte: caxiasmaranhaoma.blogspot, 2022.

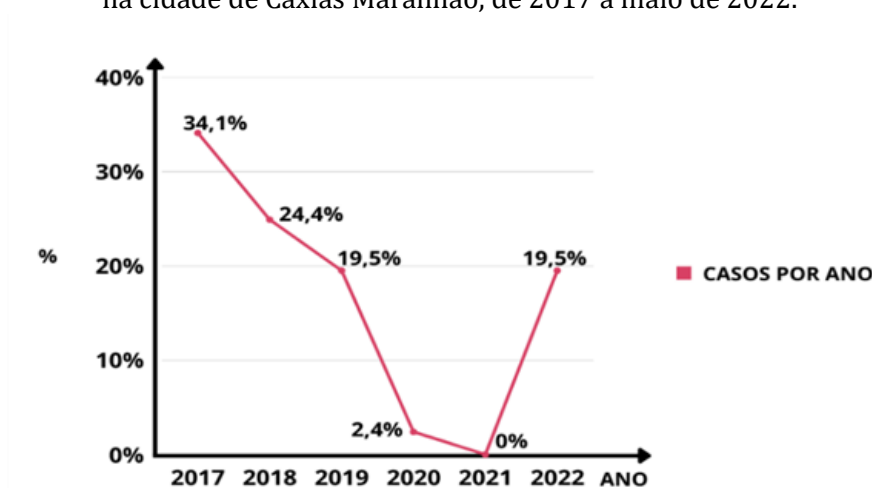
A população foi definida pelo quantitativa de casos notificados de infecções por hepatites virais realizadas pelos serviços de saúde do município de Caxias-MA no período de janeiro 2017 a maio de 2022, totalizando 41 casos notificados. Solicitou-se à Secretaria Municipal de Saúde do município a concessão dos dados das hepatites virais para o serviço de vigilância epidemiológica referentes as variáveis: ano, idade, sexo, escolaridade, ocupação, se tomou vacina para hepatite A e/ou B, forma clínica, classificação etiológica, e a provável fonte/mecanismo de infecção.

Após o recebimento dos dados, foi utilizado o *softwarwe* Epi Info versão 7.2 para o levantamento estatístico, o mesmo foi usado para montagem do banco de dados, para a entrada das informações, para o processamento dos dados e para a análise estatística.

ANÁLISE DE DADOS

No período de 2017 a 2022, foram notificados em Caxias-MA, 41 casos novos de hepatites virais por todas as formas clínicas. A representação do número de casos por ano está demonstrada através do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por ano de notificação, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.

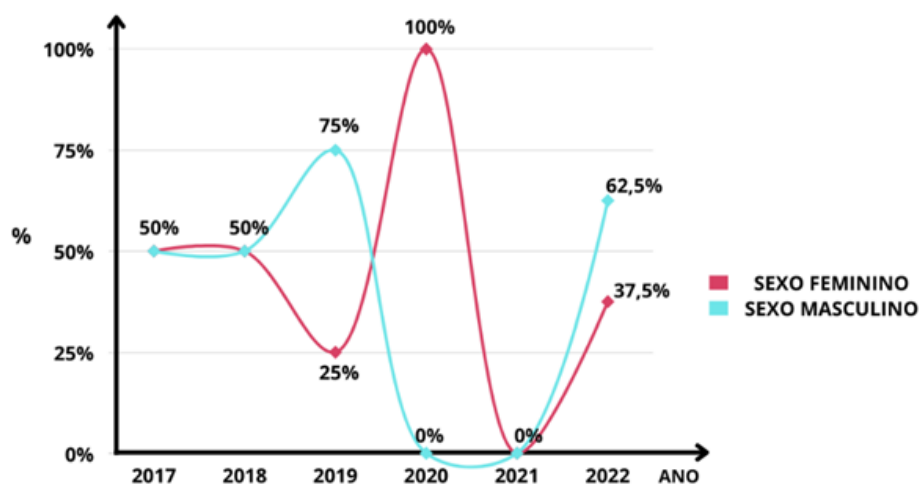


Fonte: Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

Os dados apontam que, ao longo dos anos, foram sendo reduzidas as notificações dos casos de hepatite na cidade de Caxias. Pesquisas alegam que, também foram reduzidas as notificações dos casos de hepatite no Brasil (TIMÓTEO *et al.*, 2020). O maior número de casos foi observado no ano de 2017 (34,1%) e, o menor número, em 2021 (0%) (Gráfico 1). A redução do número de notificações dos casos no ano de 2020 e 2021 pode estar relacionada as subnotificações devido a pandemia COVID-19 que interferem significativamente nos resultados (ARAUJO, 2017).

Para análise do perfil dos pacientes infectados neste período utilizou-se algumas variáveis como a apontada no Gráfico 2, representando os pacientes por gênero.

Gráfico 2 - Distribuição do número de casos notificados de Hepatite virais, por sexo em paciente na cidade de Caxias Maranhão em cada ano, de 2017 a maio de 2022.



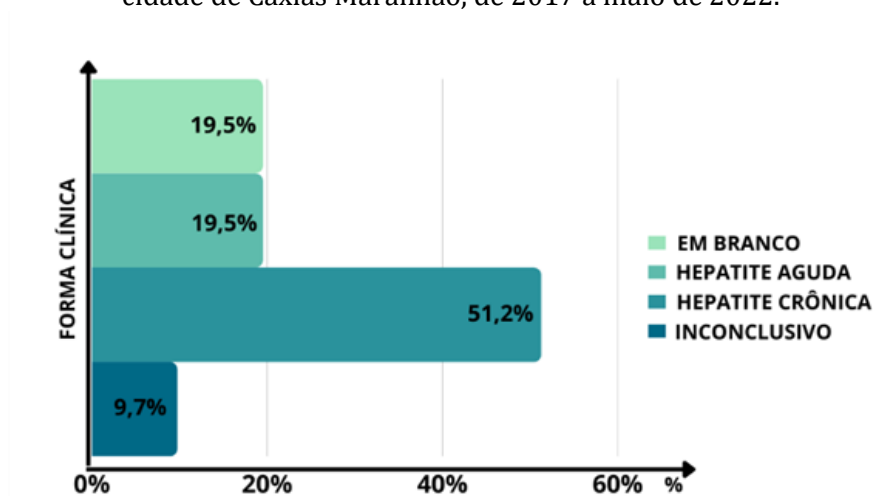
Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

As porcentagens de casos de hepatites virais por sexo em cada ano mostram que nos anos de 2017 e 2018 as notificações do sexo feminino e masculino foram iguais (50%), já no ano de seguinte (2019) ressalta-se uma mudança no padrão epidemiológico, quanto ao gênero, das hepatites virais, a notificação de casos do sexo masculino foram superiores, totalizando 75% das notificações. Em 2020, 100% dos casos notificados naquele ano foram do sexo feminino.

No ano de 2021 não foram notificados casos, e já no ano de 2022, até o mês de maio o maior número de notificação foi do sexo masculino (62,5%) (Gráfico 2). Pois, segundo autores, muitos deles não têm preocupação com os cuidados à saúde como por exemplo participar de consultas médicas e adotar medidas de prevenção. Por falta desse autocuidado, os homens acabam se tornam mais vulneráveis/expostos a doenças devido seu estilo de vida (MOURA, GOMES, PEREIRA, 2017).

Para representar a forma clínica da hepatite mais encontrada, foi feito a distribuição do número de casos notificados, como estar demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por forma clínica, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.

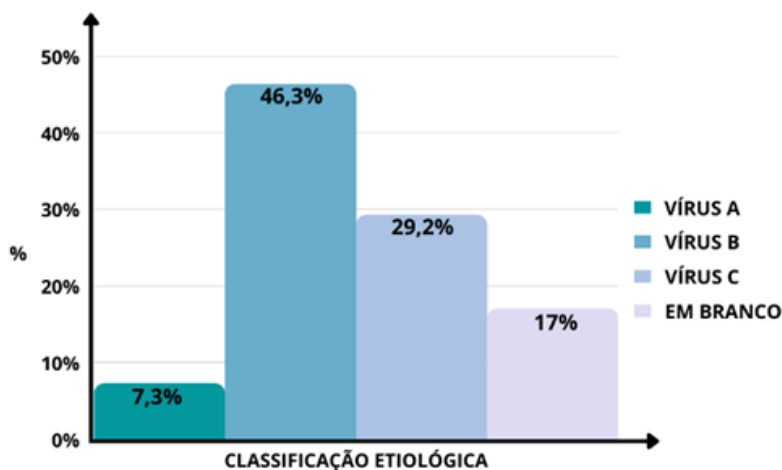


Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

A hepatite crônica (51,2%) foi identificada como a principal forma clínica dos casos notificados de hepatite na cidade de Caxias, sabendo-se que os três tipos de Hepatites virais B, C e D podem causar hepatites crônicas e que somente diferem no seu modo de transmissão, evolução e prognóstico. Pode ser definida por um período superior a 6 meses após uma Hepatite Aguda. A outra forma clínica mais frequente é a hepatite aguda (19,5%) (Gráfico 3). O que representa bem o cenário das hepatites no Brasil: hepatite crônica (77%) e hepatite aguda (13%) (TIMÓTEO *et al.*, 2020).

Em relação a classificação etiológica, a representação dos casos notificados foi feita segundo aponta o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por classificação etiológica, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.

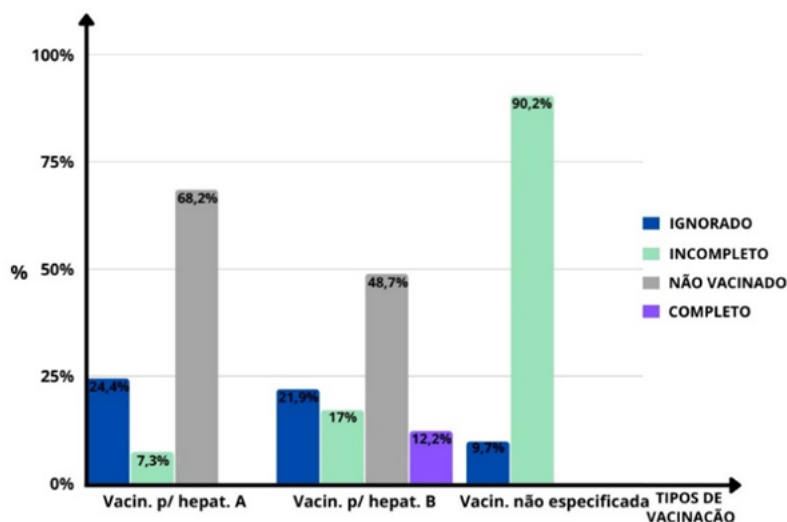


Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

Podendo ser considerado que muitos indivíduos infectados são assintomáticos e que as infecções sintomáticas são insuficientemente notificadas, a frequência da hepatite B foi de 46,3%. Entre as Hepatites Virais, a hepatite B teve uma maior ocorrência. Esta se destaca por ser um grave problema de saúde pública no mundo. A hepatite C é a segunda mais frequente com 29,2%, (Gráfico 4), não há uma vacina para a hepatite C. Acredita-se que esse possa ser um dos principais fatores que podem estar relacionados com o grande número de infecções pelo subtipo C.

Para demonstrar a porcentagem de vacinação para os casos de hepatites virais, foi feita a distribuição dos dados notificados, como indicado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por vacinação, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.



Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

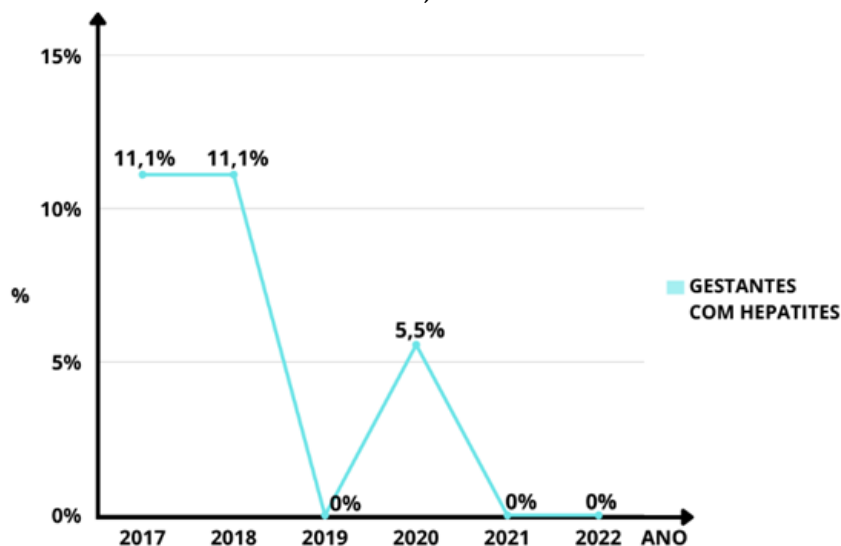
Os vírus A, B, e C são os responsáveis pela grande maioria das formas agudas da infecção. O vírus A é a causa mais frequente de hepatite viral aguda. Temos vacinas contra a hepatite A, tanto de vírus vivos, atenuados, quanto de vírus inativados, as vacinas são altamente imunogênicas e seguras, que produzem 95% a 100% de soro conversão em indivíduos saudáveis. A vacinação contra o VHB é a maneira mais eficaz na prevenção de infecção aguda ou crônica, e na eliminação da transmissão do vírus em todas as faixas etária (FERREIRA; SILVEIRA, 2004).

Observa-se (Gráfico 5), que 68,2% dos infectados não tinham se vacinado contra a hepatite tipo A, e 48,7% contra a hepatite B. Fator agravante para a evolução do caso para

a forma crônica. Apenas 12,2% das pessoas tinham vacinação completa contra a hepatite B.

No sentido de exibir a quantidade de gestantes com hepatites, foi repartido em porcentagem o número de casos, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, em gestantes, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.

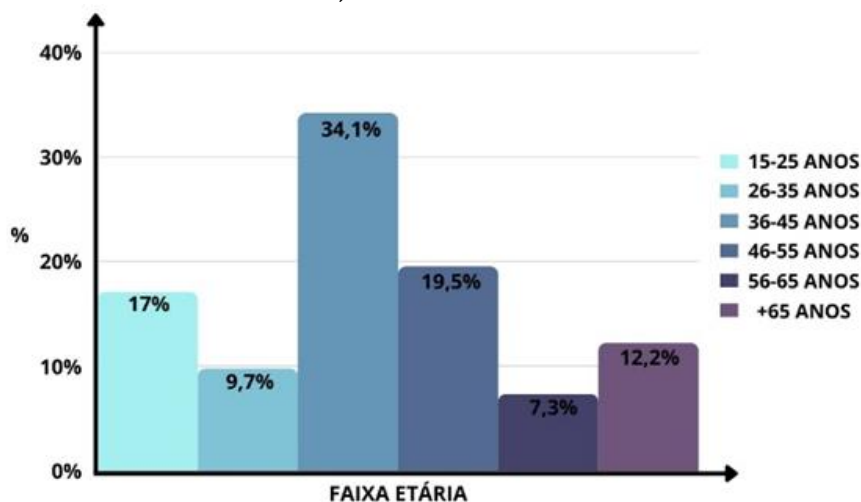


Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

O vírus da hepatite pode produzir infecções transplacentárias, determinando hepatites fetais responsáveis por icterícia neonatal (LEFÈVRE, 1971). Dá se a importância da vacinação e da realização do pré-natal da gestante. De acordo com os dados do estudo atual (Gráfico 6), em 2017 e 2018, 11,1% dos casos foram em gestantes, em 2019 não foram notificados casos em gestantes e no ano de 2020, 5,5% dos casos notificados foram em gestantes.

No Gráfico 7, está a distribuição dos casos de hepatite confirmados por faixa etária confirmados da cidade que está em análise neste estudo.

Gráfico 7 - Número de casos confirmados de hepatite virais, por faixa etária, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.

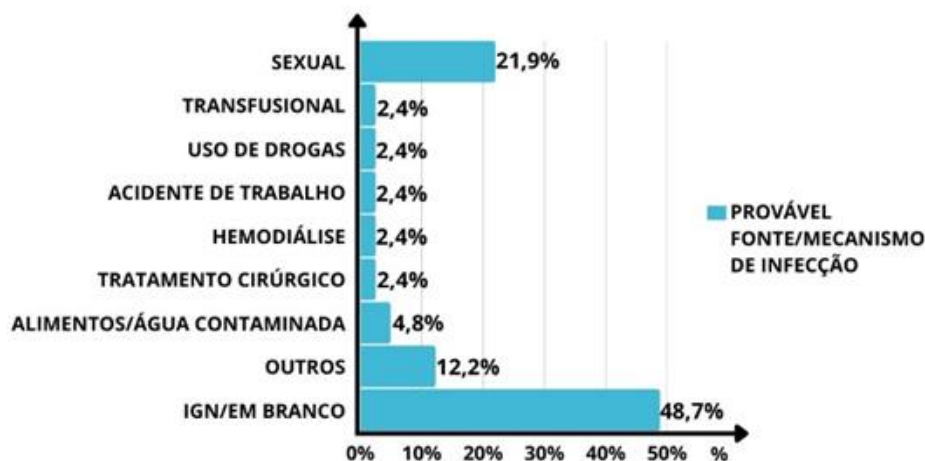


Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

Embora a população estudada seja heterogênea, a ocorrência foi mais frequente na faixa etária de 36-45 anos (34,1%), e 46-55 anos (19,5%). Seguidas pela faixa etária de 15-25 anos (17%) e pela faixa etária de mais de 65 anos (12,2%). Como mostrado na presente amostra (Gráfico 7), não há alta prevalência do número de casos na adolescência, fato que decorre do perfil da população atendida no hospital, que é em sua maioria de pacientes mais adultos.

Para dividir os casos de hepatites segundo as fontes de infecção, foi feita a análise dos dados como representado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por provável fonte/mecanismo de infecção, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.



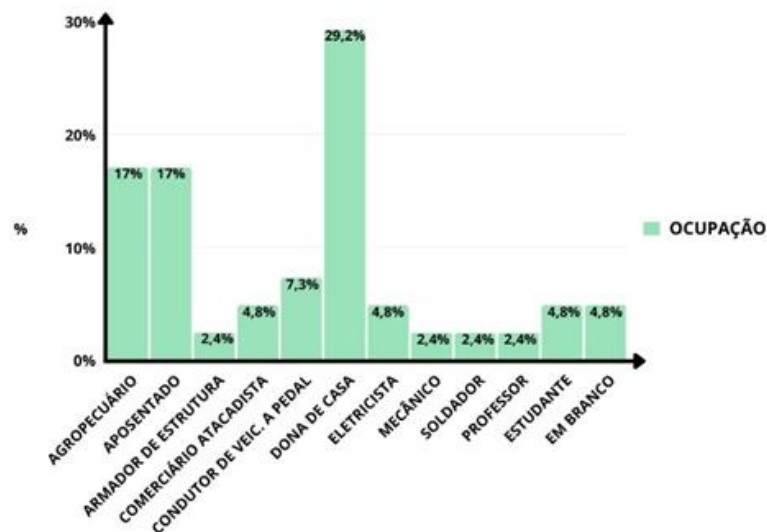
Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

Das formas de transmissão mais frequentemente notificadas (Gráfico 8) em todo o período estudado foi a sexual (21,9%), que predominou, o que revela baixa adesão ao uso do preservativo nas relações sexuais sugerindo, ser este um dos fatores de maior risco para aquisição de hepatite uma vez que a transmissão sexual é típica de regiões moderadamente endêmicas (SILVA,2015).

A infecção por outros mecanismos foi 12,2%, por alimentos/água contaminada representou 4,8%, tal resultado pode ser também associado ao tipo de vírus mais frequente, já que a água e os alimentos contaminados com fezes com vírus A são os grandes veículos de propagação da doença, desse modo, a água usada e a higienização dos alimentos têm grande relevância na ocorrência da doença (VIEIRA *et al.*,2010). Ademais, 48,7% das notificações deixaram essa parte da ficha epidemiológica em branco ou ignorada.

No que se refere a ocupação das pessoas notificadas com hepatites, foi feita a distribuição segundo mostra o Gráfico 8.

Gráfico 9 - Distribuição do número de casos notificados de hepatite virais, por ocupação, na cidade de Caxias Maranhão, de 2017 a maio de 2022.



Fonte: Sinan - Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, Caxias - MA, 2022.

Os dados apontam que entre os infectados 29,2% eram donas de casa, agropecuaristas e aposentados ambos representam 17%, 7,3% condutores de veículos a pedal, 4,8% eram comerciários, 4,8% estudantes e 2,4% eram armador de estrutura de concreto, mecânico, soldador e professores. Dado a análise (Gráfico 9), é possível perceber que a porcentagem mais alta estar em pessoas que possuem menos estudo, em

consequência disto, não possuem orientações a cerca do que é a hepatite e principalmente suas formas de contágio e prevenção. Desse modo, é notório uma falha do sistema de saúde, precisando haver uma correção e organização dos meios utilizados para a distribuição de informações a cerca disto para a população menos escolarizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo foi possível traçar o perfil epidemiológico das hepatites virais no município de Caxias Maranhão, onde foram estudados 41 casos no período de 2017 ao mês de maio de 2022.

Os casos estudados, sendo o maior número no ano de 2017, registrou uma diminuição das notificações dos casos de hepatite ao decorrer dos anos, chegando a não registrar nenhum caso no ano de 2021. É notório que o impacto da pandemia na questão sanitária causou problemas na identificação e subnotificação de outras doenças. O isolamento das pessoas, o não conhecimento correto acerca da doença e seus sintomas, e um número de mortes muito alto para serem subnotificados durante a pandemia, resultou em uma diminuição de pessoas trabalhando, ocorrendo muitos erros e falta de dados notificados em outras doenças.

Como foi demonstrado dentro deste estudo, os resultados mostraram que não houve nenhuma discrepância significativa entre os sexos masculino e feminino. A hepatite crônica é a principal forma clínica encontrada, já em relação a classificação etiológica a que prevaleceu foi a do vírus B. Dentre os infectados, a maior porcentagem pertence as donas de casa e a ocorrência mais frequente estar na faixa etária de 36-45 anos.

Dessa forma, conclui-se que é de extrema relevância criar mais estudos sobre essa temática, com enfoque na incidência e nas subnotificações dos casos de hepatites virais, para auxiliar as autoridades da vigilância epidemiológica a desenvolver ações para conscientizar os profissionais da saúde sobre a importância da notificação dos casos, assim como informações sobre prevenção, diagnóstico e controle da doença visando a quebra da cadeia de transmissão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, ADRIANA. **Proposta de intervenções educativas para diminuição das subnotificações de hepatites virais em Pernambuco.** 2017. 18 f. TCC (Graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/43937/6/PropostaIntervencoesEducativas_Araujo_2017.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

BANDEIRA, LÍVIA. **Epidemiologia das hepatites virais por classificação etiológica.** 2018. 5 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Rio de Janeiro, Vassouras, 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/11/1025919/227-231.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis.** Boletim Epidemiológico de Hepatites Virais. 2022. 84 f. Disponível em: [boletim_Hepatites Virais 2022 internet \(003\).pdf](#). Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de aconselhamento em hepatites virais / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica.** 2005. 52 f. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/politicas/hepatites_aconselhamento.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

DA SILVA, ALEXANDRO. **Hepatites virais: B, C e D: atualização.** 2012. 13 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Viçosa. 2012. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1679-1010/2012/v10n3/a2889.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FERREIRA, CRISTINA; DA SILVEIRA, THEMIS. **Hepatites virais: aspectos da epidemiologia e da prevenção.** 2004, 15 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/Hb5tXY8xRxp8ph8JjVRMXWS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FERREIRA, LILIAN; DURANS, KEYLA. **Perfil clínico e epidemiológico das hepatites virais no Maranhão no quinquênio 2016-2020.** 2022. 16 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47159/pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

FIOCRUZ. **No Dia Mundial das Hepatites, pesquisadoras destacam importância do diagnóstico precoce.** 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/no-dia-mundial-das-hepatites-pesquisadoras-destacam-importancia-do-diagnostico-precoce#:~:text=Causa%20de%20milhares%20de%20mortes,para%20alguns%20tipos%20do%20v%C3%ADrus>. Acesso em: 7 abr. 2022.

LEFÊVRE, ANTONIO. **Fatores infecciosos causadores de encefalopatias crônicas da infância.** 1971. 17 f. TCC (Graduação), Faculdade de Medicina de São Paulo, 1971.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/anp/a/6V9LN4GPzjvTPRPYtqhyDDj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 jul. 2022.

MATOS, ANA; ZÖLLNER, MARIA. **Epidemiologia Das Hepatites Virais No Brasil Entre 2010 E 2020**. 2022. 1 f. TCC (Graduação), Universidade de São Paulo, Taubaté. 2022.

Disponível em:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1413867021005699?token=0880EB9908F3251597A4246740947AEBA820747CD2E0CF255294421BDC60A423B792E2FB0B130A8533275D7863D24B32&originRegion=us-east-1&originCreation=20230407134647>.

Acesso em: 7 abr. 2022.

MOURA, ERLY.; GOMES, ROMEU.; PEREIRA, GEORGIA. **Percepções sobre a saúde dos homens numa perspectiva relacional de gênero, Brasil, 2014**. 2014. 10 f.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/yn8zcssy36FDrYkpstVQ3Sj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 jul. 2022.

SESA. **Hepatites Virais**. 2020. Disponível em:

<https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Hepatites-virais>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SILVA, CAMILA. **Prevalência do antígeno de superfície do vírus da hepatite B, em municípios maranhenses**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lena Maria Barros Fonseca. 2015.

101 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/Hb5tXY8xRxp8ph8JjVRMXWS/?format=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

SOUSA, ANDRÉIA; ALVES, ANDRISSA. **Estudo Epidemiológico sobre Hepatite na Região Nordeste entre 2010 a 2018 através de dados do DATASUS**. 2021. 8 f.

Dissertação (Mestrado), Revista Eletrônica Acervo Médico. 2021. Disponível em:

<https://acervomais.com.br/index.php/medico/article/view/9391/5701>. Acesso em: 7 abr. 2022.

TIMÓTEO, MARIA; ARAUJO, FRANCISCO. **Epidemiological profile of viral hepatitis in Brazil**. Research, Society and Development. 2020. 13 f. Dissertação (Mestrado), Centro

Universitário UniFacid, 2020. Disponível em:


<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3231>. Acesso em: 3 jul. 2023.

VIEIRA, MARTA; GOMES, LUDMILA. **Aspectos epidemiológicos das hepatites virais no norte de Minas Gerais**. 2010. 11 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual

de Minas Gerais, Montes Claros, 2010. Disponível em:

<https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/40/40>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Capítulo 5
SUBSERVIÊNCIA E SERVILISMO: MANUTENÇÃO DA
SUBALTERNIDADE E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS EM
***SOLITÁRIA*, DE ELIANA ALVES CRUZ**
Alexandra Alves da Silva



SUBSERVIÊNCIA E SERVILISMO: MANUTENÇÃO DA SUBALTERNIDADE E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS EM *SOLITÁRIA*, DE ELIANA ALVES CRUZ

Alexandra Alves da Silva

Mestranda em Literatura Comparada (UERJ - FFP). Atua desde 2001 na educação básica, como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nos ensinos fundamental e médio (Rede privada). É membro do grupo de pesquisa GEFIS (Grupo de Estudos Feministas e Interseccionais) do CNPq (PPLIN/ UERJ-FFP). Sua pesquisa está centrada em violências sistêmicas e decoloniais de autoria feminina. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7045452830200358>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1287-0559>. E-mail: prof.alexandra.ead@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho visa, a partir da leitura do romance recém-lançado *Solitária*, de Eliana Alves Cruz, fomentar algumas reflexões educacionais e antirracistas inseridas na obra, representando as tantas vozes negras silenciadas pelo trabalho como empregada doméstica. Trazendo uma comparação literária nesse recorte temático, a literatura de Conceição Evaristo (2020) também será trabalhada ao longo do texto. Além do conteúdo do romance estar alinhado ao pensamento decolonial e interseccional, a incursão da autora na obra verossímil também é significativa, já que ela se apropria de uma literatura cujo espaço de fala denuncia a permanência das práticas coloniais como um forte projeto político. Sob o aporte teórico de autoras como Beatriz Nascimento (2021), Françoise Vergès (2022), Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2011), ressalto a ideia de que o referido romance interpela a manutenção do trabalho escravo no Brasil, bem como investiga a nossa própria ancestralidade, a história apagada e/ou silenciada e a memória dos africanos escravizados, resgatando o que ficou perdido no processo de imposição do poder colonialista. Partindo de acontecimentos que rememoram questões brasileiras recentes, as histórias das mulheres de *Solitária* se entrelaçam às nossas, denunciando os crimes cometidos contra os povos afrodescendentes: da escravidão aos dias atuais.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Decolonialismo. Autoria feminina. Literatura afro-brasileira. Crítica literária feminista.

ABSTRACT

The present work aims, from the reading of the recently released novel *Solitário*, by Eliana Alves Cruz, to promote some educational and anti-racist reflections inserted in the work, representing the many black voices silenced by the work as a maid. Bringing a literary comparison in this thematic clipping, the literature of Conceição Evaristo (2020) will also be worked on throughout the text. In addition to the novel's content being aligned with

decolonial and intersectional thinking, the author's incursion into the verisimilar work is also significant, as she appropriates a literature whose speech space denounces the permanence of colonial practices as a strong political project. Under the theoretical support of authors such as Beatriz Nascimento (2021), Françoise Vergès (2022), Lélia Gonzalez (2020) and Sueli Carneiro (2011), I emphasize the idea that the aforementioned novel challenges the maintenance of work slave in Brazil, as well as investigating our own ancestry, the erased and/or silenced history and the memory of enslaved Africans, rescuing what was lost in the process of imposing colonialist power. Starting from events that recall recent Brazilian issues, the stories of the women of *Solitária* intertwine with ours, denouncing the crimes committed against people of African descent: from slavery to the present day.

Keywords: Intersectionality. Decolonialism. Female authorship. Afro-Brazilian Literature. Feminist literary criticism.

*A carne mais barata do mercado
É a carne negra
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
Se liga aí
A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)
(Só-só cego não vê)
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra (Dizem por aí)
A carne mais barata do mercado é a carne negra (3x)
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado
E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
Se liga aí.
(...)*

Compositores: Marcelo Fontes Do Nascimento Santana / Seu Jorge / Ulises Capelleti

Em 2002, a canção *A carne*, interpretada pela potente voz de Elza Soares escancara denúncias em relação a algumas questões enfrentadas pelas pessoas pretas no Brasil: os

subempregos, a superlotação dos presídios, a escravização dos antepassados, as armas apontadas para pessoas racializadas, parece que é necessário lutar, brigar o tempo todo para se defender do racismo estrutural e das feridas abertas, consequências de 300 anos de escravidão no Brasil. São muitos anos de silenciamentos, de uma história contada nos livros pela visão hegemônica dos colonizadores, ou seja, quando poderemos pensar efetivamente em democracia se sequer os brasileiros conhecem a própria história, ou pior: ignoram o sangue indígena e negro derramado até hoje para que se fosse construído o que consideramos como Pátria?

Nesse sentido, é preciso decolonizar a maneira como o pensamento dos mantenedores dessa estrutura de classe, raça e até gênero foi implementada, já que todos precisam ter voz; é necessário desconstruir as narrativas com um único ponto de vista. Assim, objetivando tal mudança, nós educadores fomentamos a necessidade de implementação de uma literatura, de uma formação antirracista e engajada para que haja equidade entre as pessoas. Com isso, trago a literatura de Eliana Alves Cruz com sua escrita didática e sensível ao abordar temas como os silenciamentos e as manutenções de mazelas que ainda acometem os negros e negras no Brasil. Para realizar tais ilações, o romance *Solitária* (2022), obra que desloca os leitores de suas perspectivas, norteará as reflexões acerca de algumas estruturas do racismo no nosso país, porém, como há muitos temas pertinentes no livro, vou me ater ao recorte de questões relativas à manutenção da mão de obra das mulheres negras em funções subalternizadas.

Eliana Alves Cruz desponta como uma das mais importantes vozes da autoria feminina contemporânea, porque acrescenta à sua maleabilidade com as palavras os fatores decoloniais providenciais dos quais o Brasil necessita: revisão histórica de comportamentos racistas perpetuados, ausência de reconhecimento da própria raça, negação da ancestralidade, intolerância religiosa – quando as manifestações são pertencentes às matrizes africanas –, silenciamentos diante das mais diversas situações, ausência de composição em cargos políticos... são tantas as feridas abertas nesse país que é formado por nós (como pronome pessoal do caso reto ou substantivo). Toda a obra de Eliana, com sua sensibilidade ao construir as subjetividades de cada personagem, traz temáticas antirracistas e, além disso, consegue abordar esses pontos de maneira singela, representando a potência de mais uma talentosíssima voz, como a de Elsa Soares, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e de comportamentos inaceitáveis.

Às margens, as falas: a literatura como espaços de representação

Pensar nos corpos femininos como elementos sociais de resistência mediante as vulnerabilidades às quais estão submetidos é refletir sobre a singeleza de como a autora explorou os focos narrativos do livro. O romance possui três narradores em primeira pessoa, o que confere bastante fidedignidade em relação aos fatos experienciados. Na primeira parte, a voz é de Mabel, filha de Eunice, uma jovem leitora de Conceição Evaristo que começa a questionar as atitudes racistas e classistas dos patrões da mãe, bem como a trazer reflexões marcantes em relação ao gênero, classe e raça: “Mãe, a senhora precisa se libertar destas pessoas. A senhora não deve nada pra elas. Não tenha medo de encarar esse povo que nunca limpou a própria privada!” (CRUZ, 2022, p.11). Apesar de todas as adversidades que poderiam determinar sua ausência de perspectivas para o futuro, por meio da educação, consegue romper paradigmas, transformar a própria realidade e a das pessoas que a circundam. Tornou-se médica e fonte de inspiração para outras meninas negras cujos sonhos parecem ser tolhidos pela penosa realidade e, quiçá por isso, o romance esbarre na ferida da demonização das cotas raciais, já que a elite não quer encontrar os filhos das empregadas nos corredores das universidades públicas, ocupando cargos de chefia, ou mesmo ter quaisquer serviços prestados por negros que estejam fora do âmbito da subserviência e da subalternidade:

Dra Mabel estava muito preocupada. (...) Quando começava a preparar Bruninho para a intubação, ouviu em meio a um burburinho em algum lugar do CTI uma voz que lhe pareceu conhecida. Como era possível que estivessem brigando num lugar como aquele? (...) A alguns leitos de distância, um paciente se recusava a receber a medicação das mãos de uma enfermeira negra. (CRUZ, 2022, p.154)

Na segunda parte, a voz é de Eunice, uma mulher que perpetuou a manutenção do trabalho das racializadas nas casas de famílias abastadas e dedicou toda a vida – inclusive a infância – ao trabalho doméstico: “crianças como eu – como ela foi e, antes dela, a sua mãe, e a mãe de sua mãe até a minha avó – não entendiam muito bem o que era isso de ser criança” (p.26). Não tinha também a consciência de que os patrões a escravizavam com jornadas de trabalho exaustivas e desumanas, sem descanso, sem Carteira de Trabalho assinada e sem o pagamento adequado para as tarefas dignamente executadas; as folgas eram de apenas um domingo por quinzena. Quando o rico casal (seu Thiago e d. Lúcia) anunciou que teria um bebê (Camilinha), Eunice, que acabara de ser demitida –

provavelmente de forma intencional para que lhe achatassem ainda mais o salário –, foi recontratada pelo patrão, mas com uma observação: “teremos muitos gastos novos e imprevisíveis, disse seu Thiago. Vamos precisar fazer um pequeno ajuste no seu salário” (p.30). Obviamente o salário dela não faria a mínima diferença no orçamento daquelas pessoas abastadas, mas a desvalorização para com os serviços prestados e considerados subalternos parece ser uma necessidade para esses medíocres, já que, provavelmente, em apenas uma noite jantando fora eles pagariam o salário de um mês de Eunice. Trata-se da representação da manutenção do sistema colonial e para comprovar que esse comportamento se perpetua, Sueli Carneiro assinala:

“No mercado de trabalho, o resultado do concreto dessa exclusão se expressa no perfil da mão de obra feminina Negra. Segundo dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça na publicação *Brasil, gênero e Raça*, “as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4%”. Destas, 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, serventes. (...) Quando empregadas, as mulheres negras ganham em média metade do que ganham as mulheres brancas e quatro vezes menos do que os homens brancos. (...) O rendimento Nacional entre negros e brancos em salários-mínimos assim se distribui: o homem branco ganha 6,3 salários-mínimos; a mulher branca, 3,6; o homem negro, 2,9; a mulher negra, 1,7.” (CARNEIRO, 2011, p.128-9)

Já na terceira parte a narração fica a cargo da seguinte pergunta: e se as paredes pudessem falar? São as “Solitárias” e é nesta que o ponto chave da literatura didática, marcante e sensível da autora vem à tona para emocionar os leitores. A palavra solitária pode nos remeter à ideia de prisão, de solidão e até mesmo do modo como se narra, como se fica após o abandono. Um entre vários dos momentos marcantes desta parte do romance, é quando se reflete sobre a impossibilidade do direito à infância e, nas lembranças das “Solitárias”, apareceram os nomes dos filhos das empregadas, que não experienciaram a idade pueril: “Ouvir a voz de Eunice fez minhas lembranças percorrerem todas as não crianças que passaram por aqui. João, Pedro, Cacau, Mabel, Irene, Gilberto, Dadá. (...) É curioso reparar como algumas pessoas nesse mundo não têm direito à meninice. (p.144). A mudança de perspectiva da narração faz com que os leitores percebam que a literatura pode oferecer inúmeras possibilidades, inclusive de pensar em como esses espaços têm história.

Lugares, paredes e objetos personificados: a cartografia das segregações

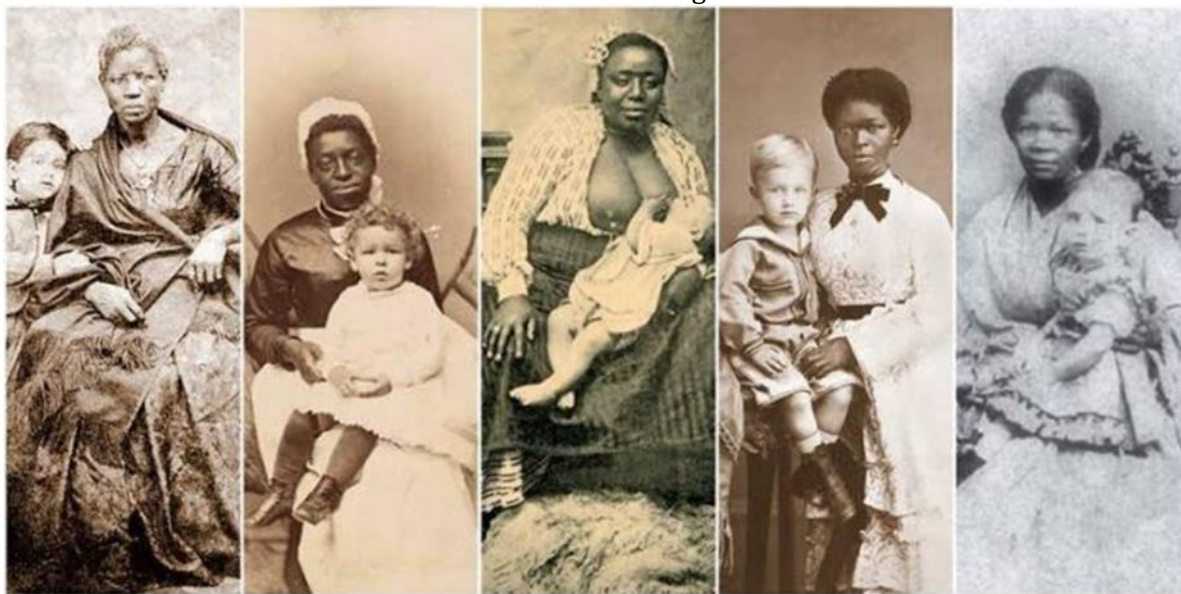
Simbolicamente, os espaços são partes integrantes do romance, já que cada narrador desenvolve o enredo a partir da cartografia do edifício, então, essa demarcação sinaliza de maneira nítida a segregação entre as classes representadas. Mabel nos transporta do quintal simples e saudoso de sua casa ao edifício Golden Plate e nos apresenta cada lugar da cobertura onde a mãe trabalha como um cenário luxuoso, distante da maioria dos brasileiros e com ares de aprisionamento. Os capítulos são dispostos de modo a organizar os cenários e a funcionalidade da cobertura: planta baixa, piscina, cozinha, escritório, portaria, salão de festas, quarto do bebê, recepção, banheirinho, janela. Nesses espaços, os leitores visitam as estruturas mantidas desde a escravidão até os dias atuais.

Além disso, os conflitos entre as gerações aparecem repetidas vezes e, nesta passagem, percebemos a dor da jovem Mabel ao revelar que a mãe, numa perpetuação do trabalho da mulher negra desde o período da escravidão, cuidou da filha dos patrões, Camilinha, mas se esqueceu de olhar para a própria filha:

“ – Não sou mais criança, mãe! Eu cresci, estou aqui na sua frente. Sabe por que a senhora acha que ainda sou um bebê? Porque só enxerga aquela menina chata! A senhora não viu quando fiquei menstruada pela primeira vez; não viu nada da minha escola; não viu nada da minha vida e não viu que eu...” (CRUZ, 2022, p.91)

Nessa manutenção dos espaços destinados às trabalhadoras domésticas, percebemos que das senzalas restaram os quartos de despejo, ou quartos de empregadas, cujos silêncios e silenciamentos funcionam como resquílios latentes da escravidão, já que tais quartinhos devem ficar próximos à cozinha e à área de serviço, são mal iluminados, quentes, com pouca circulação e, às vezes, sem janelas. Como é possível se sentir confortável em um ambiente assim? Outro levantamento interessante foi feito quando Eunice disse: “era como dizia num dos livros de uma escritora chamada Conceição Evaristo, que Mabel passou a devorar e de vez em quando lia pra mim: ‘em boca fechada não entra mosquito, mas não cabem sorrisos’ ” (p.97) e, na figura 01, podemos comprovar que os sorrisos escassos revelam um sofrimento aparente.

Figura 01: Das senzalas aos quartos de despejo: os sorrisos tolhidos – mulheres escravizadas com filhos brancos dos donos de engenho e fazendeiros.



Fonte: <https://iconografiadahistoria.com.br/2020/10/25/uma-analise-sobre-a-baba-negra-na-historia-do-brasil/>. Acesso em 26/04/2023.

Assim como Eunice, que outrora deixou de matinar e oferecer a devida atenção à educação de Mabel para cuidar de Camilinha, cada uma dessas mulheres da figura 01 abriu mão de suas próprias vidas para cuidarem dos filhos das sinhás. Nessa perspectiva, a narradora conta com naturalidade sobre os próprios silenciamentos, porque já foi acostumada a reconhecer onde pode permanecer para não perturbar os donos da cobertura, como deve estar para não incomodar – de preferência em silêncio: “além dos espaços apertados que ocupávamos, o silêncio era um companheiro. Era preciso estar presente sem estar. Uma boa serviçal é silenciosa, e a criança que é filha dessa mulher também deve ser” (p. 97), ou onde precisa estar para atender as exigências dos patrões.

Alguns dos espaços narrados por Eunice são: sala de estar, jardim, parede, área de serviço, criada-muda. Na p.89, o título do capítulo faz referência ao romance de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo* e, neste capítulo, percebemos mais um conflito de gerações e a perpetuação das histórias: “Eu sabia que ela não tinha condições de ter uma criança, porque ela mesma era uma. Mas... era meu neto ou neta.” (p.92). São dororidades⁹ que se entrecruzam e se repetem entre as gerações. No capítulo Espelho de cristal, Luzia, a nova empregada doméstica de d. Lúcia, pediu para Camila ficar com Gilberto, seu filho de quatro anos, enquanto ela precisava comprar os ingredientes para preparar uma

⁹ A dor que somente as mulheres negras são capazes de sentir.

feijoadada. Por negligência de Camila, o menino caiu do prédio e morreu na hora. (pp.: 127 a 131). Parece que a escritora, também jornalista, captou a realidade de recentes acontecimentos do país e trouxe para o romance verossímil; parece também que os objetos e os espaços da cobertura têm mais valor do que as vidas das pessoas que trabalham para manter a limpeza.

Quanto à última parte, as “Solitárias” descrevem as personificações do quarto de empregada, quarto de porteiro, quarto de hospital e quarto de descanso, ou seja, esses ambientes possuem histórias petrificadas pelos racismos e classismos.

Subalternidade e servilismo: manutenção das violências contra as mulheres negras

Hipoteticamente, uma das propostas conquistadas pelo feminismo foi a partir de 1960, quando as mulheres brancas puderam sair para trabalhar com a autorização dos maridos. No entanto, quem ficaria responsável por limpar a casa, preparar as refeições, cuidar dos filhos, manter a organização das residências? Pensando nisso, a elite conseguiria se beneficiar de todos os lados: os homens brancos trabalhavam, os homens negros – desde a escravidão –, as mulheres brancas – com um salário menor – e as mulheres negras, cujos salários eram ainda mais achatados, estas, sempre trabalharam. Assim, as mulheres negras carregaram todo o enriquecimento dos brancos nas costas. Uma outra possibilidade que é atribuída à desvalorização dos serviços como doméstica, é o fato de representar um trabalho destinado às mulheres, às práticas manuais. De acordo com Lélia Gonzales:

A maior concentração da força de trabalho feminina ocorre nos setores de prestação de serviços, social e de comércio de mercadorias (empregadas domésticas, professoras, enfermeiras, balconistas), ampliados em consequência da industrialização e da modernização. Mas a maioria das mulheres negras (69%) trabalha na agricultura e na prestação de serviços. Isso significa que as atividades sociais e o comércio absorvem principalmente as mulheres brancas (30% para 16% negras). (...) No setor de serviços, encontramos o “lugar natural” da mulher negra que trabalha nas cidades: o emprego doméstico. (...) Outro aspecto importante é o registra em carteira: só 40% das trabalhadoras negras contam com essa garantia trabalhista, em comparação a 60% das brancas. (GONZALES, 2020, pp.192 a 194).

Nesse viés, trazendo uma outra referência literária e com o mesmo recorte do trabalho doméstico abordado aqui, pensa-se em Maria, cujo nome carrega o título

homônimo que compõe a coletânea de contos presente no livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. No conto, as ausências de Maria, que também é empregada doméstica, vão de alimentos ao amor, uma vez que ela é totalmente desprotegida e só recebe restos e migalhas, inclusive de afetos. Percebem-se também algumas sutilezas entre os espaços de identificação das personagens: a comunidade (espaço de Maria) e o asfalto (espaço da patroa); o ônibus (que mais parece o novo navio negreiro, conduzindo os passageiros aos locais em que eles “devem” estar); aquele meio de transporte é o que carrega “a carne mais barata do mercado”. Por ter trabalhado no domingo, ou seja, por não poder gozar de seu único dia de folga, já que houve uma festa na casa da patroa, recebeu o pagamento:

Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. (EVARISTO, 2020, p.39)

No ônibus, conversou com o pai de seu filho mais velho, mas aquele homem acabou realizando um assalto com arma no transporte coletivo. Ela não teve seus pertences levados e essa atitude foi crucial para que recebesse uma cruel sentença por parte das vítimas do assaltante. Por isso, aquele corpo feminino negro já tão sacrificado pelo trabalho braçal e humilhante na casa dos patrões abastados, foi martirizado quando ouviu “negra safada” e, ao olhar na direção dos gritos de onde vinha a voz, viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino que lembrava seu filho. (...) Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! (p.42). O julgamento social foi tão incisivo que os leitores se deparam com a seguinte cena:

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar do melão? Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. (EVARISTO, 2020, p.42)

O conto termina com esta cena dilacerante e, portanto, é possível levantar inúmeras hipóteses. Por que as vítimas do assaltante atacaram aquele corpo negro feminino vulnerável, embora houvesse pedidos por parte do motorista e de alguns

passageiros para que não cometessem tamanha atrocidade? Por que um semelhante é o primeiro a atacar Maria numa atitude de barbárie, já que todos ali eram trabalhadores, ou seja, estavam na mesma situação que ela? Será que o fato de aquelas pessoas terem a atacado não os faz tão criminosos ou piores do que o assaltante? Todo aquele ódio ao assassinar coletivamente o corpo feminino negro de Maria é um ódio do sistema, da própria vida? Que tipo de justiça aquelas pessoas conheciam para se acharem no direito de julgar moralmente a mulher? São muitos os questionamentos, muitas as reflexões. Aquela senhora, empregada doméstica, cujos três filhos não tinham assistência materna e material suficientes, não chegou a conhecer a liberdade nem a experimentar sorrisos.

Todas essas violências, ausências, inclusive de liberdade de escolha das mulheres negras, faz com que se pense que, mesmo com a abolição, não foi oferecida a elas a oportunidade de decidirem se queriam ficar em casa para cuidar dos filhos, ou trabalharem fora, porque desde sempre elas foram escravizadas, necessitaram e necessitam de recursos que lhes foram e são negados; em nenhum momento se pensou em libertá-las do trabalho. Assim, de acordo com a pensadora Vergès:

As violências contra as mulheres escravizadas não são nem um episódio infeliz de uma história infeliz nem o único exemplo das violências coloniais. Negligenciá-las perpetua a ilusão de que a história das racializações durante a escravidão estaria desconectada dessas violências de gênero – sobretudo se considerarmos que o abolicionismo não tentou acabar com elas. (VERGÈS, 2021, p.69)

Para além da questão da liberdade que hoje, teoricamente, as mulheres negras têm, a perpetuação desse sistema de castas bastante marcadas no Brasil se perpetua, porque outrora elas eram as cozinheiras da casa grande e da senzala, eram mantidas grávidas – muitas por meio de estupros – para oferecerem leite aos filhos das sinhás, além de, com essas gestações, oferecerem novos escravizados aos donos das fazendas, aumentando, portanto, a riqueza deles. Depois, conseqüentemente e, embora “livres”, eram mantidas nas casas sendo exploradas até a morte, por serem consideradas “parte da família”, mas sem serem inclusas quanto à divisão de bens. Essas práticas coloniais permanecem e a pesquisadora Beatriz Nascimento em sua obra *Uma história feita por mãos negras*, assinala:

Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro polo, a mulher negra, pode ser considerada uma mulher essencialmente produtora, com um papel semelhante ao do seu homem, isto é, dotada de um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma

trabalhadora, não só nos afazeres da casa grande (atividade que não se limita somente a satisfazer os mimos dos senhores, senhoras e seus filhos, mas também de produtora de alimentos para a escravaria) como também no campo, nas atividades subsidiárias do corte e do engenho. Por outro lado, além da sua capacidade produtiva, pela sua condição de mulher e, portanto, de mãe em potencial de novos escravos, ela tinha a função de reprodutora de nova mercadoria para o mercado de mão de obra interno. (NASCIMENTO, 2021, p.56)

Sendo *Solitária* um livro que toca nas feridas brasileiras, a própria dedicatória já é forte, porque Eliana escreve: “Para a minha tia Maria da Glória, a Dodó, cujo rosto nunca vi e de quem apenas sei que o trabalho nunca a libertou” e surpreendemo-nos quando nas páginas do romance, Dadá, uma senhora de cerca de 40 anos com comportamento de criança, dialoga com um dos meninos que mora no Golden Plate e revela que existem cidadãos que literalmente ainda mantêm pessoas escravizadas, com isso temos a noção de sua tragédia:

- Deus me livre, mocinho” Mãezinha Imaculada é capaz de me bater com o chinelo...
- (...)
- Dadá, quantos anos você tem?
- Quarenta... acho.
- Está com Imaculada desde quando?
- Desde os dez.” (CRUZ, 2022, pp.: 120 a 122)

Assim como a tia Dodó de Eliana, Dadá foi mais uma pessoa sem direito à infância, sem poder escolher o próprio destino, sem o direito à liberdade. Quantas Dadás viveram no Brasil?¹⁰ Quantas ainda estão em situação análoga à escravidão?¹¹ Quem são os interessados em manter essa prática desumana?¹² Respostas para perguntas como essas parecem fazer parte de um filme: do gênero terror.

Considerações finais

Inúmeros são os temas que podem ser analisados em *Solitária*. Nesse recorte, procurei mostrar como a autora lança mão da ficção que enfatiza o trabalho doméstico para construir uma narrativa de recuperação da experiência escravizada e de suas formas

¹⁰ https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/12/20/interna_gerais.1222578/libertada-mineira-que-viveu-38-anos-em-regime-de-escravidao-no-estado.shtml. Acesso em 14/11/2022.

¹¹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/05/13/idoso-e-resgatado-no-rio-apos-72-anos-em-situacao-analoga-a-escravidao.ghtml>. Acesso em 14/11/2022.

¹² <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/02/14/mpt-professora-ufri-trabalho-escravo-idosa.htm>. Acesso em 14/11/2022.

de resistência num entrelaçamento dos silêncios e silenciamentos. Nesse mosaico social de manutenção das casas grandes e senzalas, somos levados a reflexões, à indignação diante de um crime, cujos responsáveis tentam apagar as provas para saírem sem punição. No entanto, os leitores também experenciam a esperança, já que, por meio da educação, entendemos que é possível transformar realidades.

Nossa sociedade foi moldada pelo modelo escravocrata e as diferenças estruturais geradas por essa construção social perduram até a atualidade. É importante ter acesso ao conhecimento e ao reconhecimento de classe para que não haja o peso de “gratidão” por tudo o que a elite fez, porque na verdade, o objetivo das classes abastadas sempre foi ocultar informações, restringir a educação aos que podem pagar por ela, achatando ainda mais os salários da classe trabalhadora, principalmente os das mulheres negras. Se partíssemos da democratização dos serviços básicos de saúde e educação, oferecendo, também, equidade quanto ao acesso às universidades e formando pessoas mais conscientes desde a primeira infância, poderíamos, então, atingir conquistas importantes. Todas as pessoas podem e devem lutar por uma educação antirracista, já que essa briga é por uma correção histórica.

Portanto, não se deve desconsiderar ou esquecer que os resquícios da escravidão estão no preconceito, na intolerância religiosa, no elevador de serviço, na vaga de emprego para “pessoas de boa aparência”, ou seja, cada um desses episódios de racismo dói como corte de navalha na “carne mais barata do mercado”. Nesse sentido, a literatura de Eliana Alves Cruz combate o esquecimento e o silenciamento desses sujeitos, cujos corpos são racializados e sócio-históricos, são apresentados como símbolos de resistência, empreendendo uma verdadeira abordagem histórica, da memória e da nossa ancestralidade, costurando personagens, histórias e feridas abertas desde o período da escravidão: um dos maiores crimes de todos os tempos.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CRUZ, Eliana Alves. *Solitária*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, Maria Carolina. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VERGÈS, Françoise. *Uma teoria feminista da violência*. São Paulo. Ubu Editora, 2021.

Capítulo 6
CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTELECTUAL – EMPÍRICO E LÓGICO

Sérgio Rodrigues de Souza
Ana Rita César Lustosa
Rita Mychelly dos Santos Salles

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL – EMPÍRICO E LÓGICO

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Psicanalista. Doutor em Ciências Pedagógicas. Pós-Doutor em Psicologia Social. E-mail: srgrdriguesdesouza@gmail.com

Ana Rita César Lustosa

Licenciada em Artes Visuais. Mestre em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lustosaanarita@gmail.com

Rita Mychelly dos Santos Salles

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Artes pelo Programa de Pós- Graduação em Arte/UFES. E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br.

RESUMO

Este artigo aborda a temática relacionada às contribuições da música para o desenvolvimento intelectual – empírico e lógico. Sua relevância científica se encontra no fato de trazer à discussão ampla, um potencial instrumento de ampliação da capacidade criativa, devendo, para tanto que se aplique estudos sistemáticos investigativos de caráter empíricos comparativos até que se aproxime de fatos que comprovem ou não os resultados. A sua relevância social está em que a música é um elemento público, de amplo acesso e, ao permitir que as crianças tenham contato com a mesma desde a mais tenra idade, orientadas por professores capazes, isto proporciona um conhecimento mais profundo sobre o objeto-alvo de trabalho e deleite. Trata-se de uma investigação de caráter teórico, discutido a partir de uma vertente crítico-analítica, fundamentando-se em autores competentes no tema. A pretensão com este estudo é a de debater a importância da música na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento global da criança. Dessa forma, este estudo foi uma tentativa de responder as seguintes questões de investigação: Qual a importância do uso de músicas com crianças no contexto da Educação Infantil? Como a música pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança? A educação musical na infância não deve ser realizada apenas com o objetivo de desenvolver o interesse e o gosto pela música, ou mesmo para a aquisição do conhecimento musical e o aprendizado de um instrumento, mas, sim, para propiciar a vivência musical de forma consciente. Por isso, faz-se necessário desenvolver um projeto de aprendizagem e um planejamento de ensino adequado nas aulas de Arte, de forma a

que os estudantes possam ter experiências amplas com a música e os instrumentos musicais.

Palavras-chave: Música. Educação musical. Desenvolvimento intelectual. Musicalização no espaço educacional escolar.

ABSTRACT

This article addresses the theme related to the contributions of music to intellectual development – empirical and logical. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the broad discussion a potential instrument for expanding creative capacity, and for that purpose systematic investigative studies of a comparative empirical nature should be applied until it approaches facts that prove or disprove the results. Its social relevance lies in the fact that music is a public element, widely accessible and, by allowing children to have contact with it from an early age, guided by capable teachers, this provides a deeper knowledge about the object- object of work and delight. This is a theoretical investigation, discussed from a critical-analytical point of view, based on competent authors in the subject. The aim of this study is to discuss the importance of music in Early Childhood Education and its contributions to the overall development of the child. Thus, this study was an attempt to answer the following research questions: What is the importance of using music with children in the context of Early Childhood Education? How can music contribute to the integral development of the child? Music education in childhood should not only be carried out with the aim of developing an interest and taste for music, or even for the acquisition of musical knowledge and learning an instrument, but rather to provide a conscious musical experience . Therefore, it is necessary to develop a learning project and adequate teaching planning in Art classes, so that students can have broad experiences with music and musical instruments.

Keywords: Music. Musical education. Intellectual development. Musicalization in the school educational space.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da existência humana e isto é fato comprovado, a partir de que, antes mesmo de que o homem existisse ela já existia e possuía uma finalidade no reino animal. Com o advento do desenvolvimento da linguagem, ela é incorporada ao seu arcabouço e não deixa de encantar tanto quanto intrigar, dada a sua dimensão de fixação na memória e no pensamento.

Com o avanço das pesquisas no campo da educação e seu vínculo de busca por ampliação das formas de potencializar a aprendizagem, através de diversas estratégias pedagógicas e didáticas, a música foi adotada como mais um destes elementos que podem auxiliar e contribuir para o mais amplo processo de aquisição de aprendizagem dos conteúdos que são aplicados, de maneira sistemática, nas aulas.

O desafio posto é, de que forma a música pode contribuir para a ampliação do potencial de aprendizagem cognitiva, empírica e lógica. Para cada uma destas situações, áreas distintas do cérebro são acionadas e, no caso, em questão, ela pode servir como *leitmotiv* para reviver os dados na memória e, assim, contribuir para o processamento dos mesmos, com maior facilidade e objetividade.

No caso específico de desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, a utilização da música na educação não tem a intenção de formar músicos profissionais ou de ensinar a compor canções ou algo do gênero; a ideia é partilhar dos benefícios advindos desta prática, tornando-a parte do arcabouço pedagógico da educação formal. Entretanto, não se pode perder de vista que isto exige estudos, pesquisas e investimentos em formação de profissionais, aquisição de instrumentos, acesso a espetáculos de vários formatos, desde a música clássica até o rock, na intenção de descobrir qual deles melhor se adéqua ao trabalho aplicado em sala de aula pelo professor e que esteja descrito no currículo educacional escolar e nos planos de ensino (individuais e coletivos). Inserir a música no currículo escolar é algo já realizado desde eras antigas, destacando que ela já fazia parte do *Trivium* e do *Quadrivium*; no entanto, deve-se tomar o cuidado para não aplicar algo sobre a *Pedagogia à fórceps*, sem um direcionamento, sem um objetivo transparente e definido e sem conhecimento empírico do que se pode obter como resultado de tal ação.

Este trabalho é um esboço teórico sobre a contribuição da música aos processos cognitivos de aprendizagem, empíricos e teóricos, não podendo ser compreendido como uma resposta definitiva à necessidade de amplos estudos comparativos a serem realizados em parceria com os diversos campos do conhecimento científico e acadêmico.

SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando, de forma considerável, as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial, através de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, *etc.*

O processo de criação de uma composição musical é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto que tem a intenção de gerar uma canção. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou

obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites estabelecidos por cada linguagem, em particular.

Peixoto (2007) é categórico ao afirmar que,

Uma vez que a música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música no pensamento do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado. As improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. São momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites. Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula (PEIXOTO, 2007, p. 101).

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal, que está na base das músicas de, praticamente, todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença no ensino fundamental da sintaxe mais elaborada que o homem já concebeu para fazer música, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos acerca da atividade e assim, poder expressar sua potencial criatividade musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a língua musical materna e suas variantes. Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são

composições produzidas nesse sistema, sendo responsáveis por parcela significativa da produção musical do país, incluindo as veiculadas no mercado.

As canções brasileiras constituem um campo muito vasto de possibilidades para o ensino da música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, *etc.*

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender, de maneira muito clara, a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição; no entanto, a canção só se faz presente através da interpretação em companhia de todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, *etc.*

O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver o seu pensamento musical e rítmico, a partir delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos. Neste processo, segue o mesmo princípio de assimilação e acomodação dos conhecimentos prévios, fixando-os em sua memória de longa duração, processo que pode ser classificado como *alfabetização musical*. A canção oferece, ainda, a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos individuais, locais, nacionais e internacionais, que nela se manifestam, de maneira categórica, através de um de seus elementos mais importantes: o arranjo de base. Nas atividades com esse elemento é importante lembrar que se considera como música, tanto uma batucada de samba quanto uma canção que a utilize como arranjo de base. Esta é uma visão por demais ampla sobre o processo da música e, não necessariamente, sobre ela em sim. Entretanto,

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar [...], envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a

valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BARBOSA e SALES, 2005, p. 93).

O que os autores afirmar é que, a música é e deve ser considerada como um instrumento que possibilita a formação do pensamento social através de sua promoção ao maior número possível de indivíduos e de situações de aprendizagem e ensino, interação e trocas simbólicas. Confundem aprendizagem da música, enquanto uma técnica, com aprender a apreciar a boa música, em que, para tanto, se faz necessário a participação em eventos de qualquer natureza musical.

SOBRE MUSICALIZAÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL ESCOLAR

Estudos como os de Bréscia (2003), Nogueira (2004) e Weigel (1998), mostram que a criança ainda no útero materno pode sentir e perceber vibrações exteriores, o que induz muitas mães a escutarem músicas, crendo que isto possa ajudar no desenvolvimento de seus bebês. De fato, esta ação pode contribuir, em muito, para uma gestação saudável e um processo de desenvolvimento fetal equilibrado e sereno. Deve-se fazer esclarecido que, não é a música, em si, que promove um desenvolvimento saudável do feto, como se ela pudesse realizar milagres e outras maravilhas impossíveis de serem explicadas pela lógica; é seu efeito sobre o estado emocional da gestante, agindo de modo a tranquiliza-la e, com isto, auxiliando-a a produzir endorfina, o que faz com que os bebês, ainda no útero, mantenham-se calmos. Bréscia (2003, p. 41), por sua vez, afirma que “a investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia.”

Desde a Antiguidade que os primeiros pensadores já compreendiam o poder que a música exercia sobre o comportamento humano e buscaram, a partir de tal conhecimento, elaborar formas de extrair proveitos disto. A mitologia grega, em especial, está repleta de episódios em que a música serviu para acalmar os ânimos mais acirrados de homens, deuses e feras. O mito de Opheu descendo aos reinos subterrâneos é o mais profundo deles e que demonstra o real poder da música.

Bréscia (2003) afirma que, o fato de cantar é um excelente companheiro da aprendizagem, de modo geral e que contribui muito para a socialização, aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Já para Weigel (1998), as atividades com músicas podem contribuir muito como reforço no desenvolvimento psicomotor e afetivo da

criança. As pesquisas de Nogueira (2004), por seu lado, datadas do final do século XX, confirmam que quanto maior o estímulo musical que a criança recebe maior será o seu potencial de desenvolvimento intelectual, pois ao trabalhar com sons e com seu desenvolvimento auditivo ela terá sua coordenação motora e sua atenção também desenvolvidas.

Pensando na questão do desenvolvimento da criança junto com a música, Brito (2003, p. 43) argumenta que, “a criança vai aos poucos desenvolvendo a sua linguagem à medida que vai tendo contato com a grafia e leitura das palavras e também com a própria música.” Segundo ele,

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia de palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimentos: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música (Idem, 2003, p. 43).

O que a autora coloca é que, a aprendizagem da música requer a realização de um caminho longo, em que etapas bem definidas devem ser seguidas até que se alcance a condição de elaboração do pensamento lógico sobre a música e os elementos que a integram e que, uma vez reunidos resultam em composições encantadoras. O que não se pode perder de vista é que, tudo isto necessita de ação, de contato direto com os instrumentos, ensaios, dedicação, treino, disciplina.

Gainza (1998) e Brito (2003), afirmam que a manipulação dos instrumentos musicais e o tipo de contato com a música contribui para o desenvolvimento da criatividade musical da criança e também para o seu desenvolvimento motor, além de trabalhar com a imaginação da mesma, estimulando-a. Neste sentido,

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir idéias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais (BRITO, 2003, p. 69).

De qualquer forma, a construção dos instrumentos, além de proporcionar um desempenho quanto ao desenvolvimento motor, aumento da capacidade de executar e elaborar projetos, a criatividade também pode ser usada para estabelecer uma relação saudável e importante com outras culturas, partindo da ideia de se mesclar sons de diversos instrumentos, originários de povos distintos.

Brito (2003) corrobora, com este pensamento, quando coloca que a atividade de construção de instrumentos será mais rica e significativa se estabelecer relações com a história dos instrumentos musicais e seu papel no decorrer do tempo, nas diferentes culturas. Para tanto, é importante mostrar livros sobre o tema, instrumentos étnicos, regionais, escutar gravações diversas e, ainda, entrar em contato com instrumentos, considerando que,

Ao construir instrumentos musicais, as crianças refazem à sua maneira, o caminho traçado por nós, seres humanos, na busca de meios para o exercício da expressão musical, ao mesmo tempo em que transcendem esse caminho por meio da invenção de novas possibilidades (BRITO, 2003, p. 70).

Pensando na importância que essa experiência pode proporcionar para a criança, Brito (2003) recomenda o trabalho de volta ao passado das diversas culturas através dos instrumentos musicais, até como forma de não ficar apenas uma construção solta e sem objetivo dos instrumentos musicais. A autora entende dessa forma, que a presença da música na Educação Infantil pode contribuir direta e positivamente não só na formação musical da criança, mas principalmente no desenvolvimento humano, uma vez que a música trabalha com diversos aspectos como cognição, criatividade e expressão. Não obstante essa contribuição, a presença da música na Educação proporciona o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana, sem contar que pode tornar o ambiente de ensino e aprendizagem mais alegre e interessante buscando prender a atenção da criança, facilitando a compreensão das informações pelo estudante.

Brito (2003, p. 45) afirma diretamente para o educador a importância de seu trabalho:

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não

apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil.

Não há dúvida de que a música tem papel muito importante no desenvolvimento integral da criança. Mas, não se pode esquecer da figura do educador nesse processo. Ele, muitas vezes, não possui preparo para trabalhar com a música em sala de aula, e nem encontra recursos como uma diversidade de instrumentos para desenvolver as aulas de música. No que tange a questão da disponibilidade de recursos didáticos para uso do docente, Brito (2003) propõe a construção de instrumentos musicais com as próprias crianças em sala de aula.

Bréscia (2003) vai afirmar que,

Para construir instrumentos é preciso, antes de tudo, selecionar e organizar o material que será utilizado: sucatas e materiais recicláveis, latas, caixas de papelão, potes de plásticos, embalagens, tubos de papelão, de PVC e de conduíte, etc. Também é importante contar com grãos, sementes, cabaças, conchas, pedrinhas rolhas, elásticos, fios de náilon, bexigas fita crepe, tesoura, cola, alfinetes, pregos, parafusos, serras, martelos, alicates, chaves de fenda, além de tintas, barbantes, durex coloridos e outros materiais, destinados ao acabamento e à decoração dos objetos criados (BRÉSCIA, 2003, p. 70).

Desta maneira, pode-se observar que existe um vasto arsenal de materiais que podem ser utilizados para confecção dos instrumentos musicais. Na visão de Brito (2003), o importante é o planejamento do que vai ser feito e a obtenção dos materiais que pode ser feita através da ajuda das próprias crianças que podem trazer de casa materiais simples através da solicitação do professor junto aos responsáveis pelo aluno. De qualquer forma, a escola deve assegurar a igualdade de chances de toda criança, no sentido de que ela possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha, como bem coloca Mársico (1982).

Considerando a premissa de uma educação musical equânime e de qualidade nas escolas, Brito (2003) chama atenção para a questão do tempo de aprendizagem e desenvolvimento musical de cada criança, uma vez que existem alunos que apresentam grande facilidade no desenvolvimento musical e aqueles que apresentam algumas dificuldades o que é normal em se tratando de aprendizagem.

Dentro desta questão, argumenta Souza e Joly (2010, p. 100), que é preciso repensar as expectativas que se tem do objetivo das aulas de música na Educação Básica, pois na escola, “o ensino musical não tem intenção de formar o músico profissional”; a sua

intenção é a de proporcionar uma condição a mais de experiência sensorial aos estudantes e professores, podendo até a provocar uma descoberta de talentos, uma vocação para a música.

Na mesma linha de pensamento, para Mársico (1982), os educadores devem estar atentos para não explorar somente o lado musical da criança, o que pode causar frustrações e desinteresse pelas artes, caso ela não apresente uma habilidade maior para a música. “As atividades musicais na escola não visam formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser” (MÁRSICO, 1982, p. 148).

A música pode ser associada ao bem-estar, à reflexão, a uma condição de harmonização do ambiente (e não das pessoas ou que elas sentem) e isto leva a que se possa sentir mais tranquilo e equilibrado, emocionalmente, dentro do espaço de convivência com outros. Quando se pensa esta técnica e o que ela produz e mais, o que os estudantes podem criar, a partir de seu domínio, todo um escopo de desenvolvimento pedagógico se transforma em possibilidades de aprendizagem que, por sua vez vai se transmutando em situações vivenciais diferentes do que se poderia esperar para uma aula convencional; isto porque um elemento diferenciado foi inserido na ação pedagógica, a destacar a música e suas variações, possibilidades e potencialidades didáticas.

O educador deve trabalhar o ensino musical visando melhorar o aprendizado da criança e seu desenvolvimento, pois com a música é possível melhorar os aspectos motor, de concentração, disciplinar, emocional e de adaptação da criança, o que de acordo com Brito (2003, p. 46), quando o professor opta por trabalhar com a música, por certo, tem a convicção de que “o que importa prioritariamente, é a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.”

O que se espera, com a música, protagonizada no ambiente educacional como uma disciplina curricular é que, se promova a máxima interação empírica dos estudantes com a própria e suas variantes, incluindo os instrumentos de produção e composição musical. Um plano de trabalho bem elaborado e bem conduzido, faz com que a aprendizagem da música e seus processos sejam tratados como vertentes transdisciplinares vinculadas a todos os campos do saber, indo desde quando se estuda-a a partir do conhecimento dos

filósofos pitagóricos, passando por Orpheu e sua lira até os rapsodos, que iam de cidade em cidade, na Grécia, cantando e recitando os feitos dos grandes heróis.

Sem embargo, a escola deve tomar todo o cuidado para não transformar a disciplina de música em repertório teórico sem capacidade para levar alguém a lugar algum, o que, via de regra, acontece com uma frequência encantadora, pelo simples fato de que se contrata para ministrar as aulas profissionais que não são formados em música, cuidando de tentar atender a uma exigência curricular, sem a mínima preocupação com a aprendizagem do conteúdo sistemático organizado e suas funções pragmáticas.

Aprendizagem em todos os sentidos presume um esforço mecânico sobre o objeto-alvo que se pretende obter domínio e, em conjunto, um trabalho de conhecimento das técnicas utilizadas para atingir o ritmo concernente ao que se pretenda. No caso específico da música, ela se divide em paradigmas, em que de um lado, tem-se o domínio de uma técnica que vai desde a aprendizagem sobre tocar uma música, compor, fazer arranjos e, simplesmente, a sua aplicação em conjunto aos métodos didáticos, tornando-se uma estratégia de ensino. Em ambos os casos, um planejamento muito bem organizado deve ser elaborado, entendendo que ao se propor a inserção da música nas aulas, o que tem é a sua transformação em instrumento auxiliador e/ou potencializador da aprendizagem, cabendo de aí por diante, avaliações empíricas, a fim de saber qual a dimensão real do que foi possível atingir com seu uso para este fim específico.

Gainza (1998) defendendo que a música pode ir muito além da contribuição para aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança, expressa sua opinião, argumentando que,

A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento. Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico ao qual mobiliza com exclusividade corporal, melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem (GAINZA, 1998, p. 36).

Como pode-se ver, a música é considerada não apenas como recurso didático, mas também como uma forma de terapia, uma vez que contribui para uma melhora das condições de vida de indivíduos com dificuldades mentais. Isto se deve, segundo Guilherme (2006, p. 158), ao fato de que “a música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro”, reforçando a memória e os parâmetros vinculados a ela, direta e indiretamente. Ritmos, sons, cadências, tudo se mistura e se liga aos mecanismos

empíricos e lógicos da ação mnemônica de tal forma que vários campos do encéfalo são motivados, produzindo sinapses e cadeias de pensamento. Neste sentido, o professor deve repensar o ensino de Arte para que haja uma re-elaboração de conteúdos e estratégias metodológicas, nas quais se possa significar o cantar e ouvir músicas como forma de propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo, desde a mais tenra idade.

Da mesma forma que contar histórias para as crianças dormirem, cantar para elas, quaisquer canções que seja, em especial, aquelas que provocam um relaxamento da carga de ansiedade e medo do dia a dia, coisa mais comum entre as crianças, serve para que ela adormeça em segurança e tenha um sono tranquilo. Daí dizer que foi a música em si que realizou um milagre é estultícia; há que ressaltar o aumento da potencialidade de aprendizagem, caso o indivíduo não se sinta preocupado com sua própria segurança pessoal, podendo destinar uma parcela muito maior de energia para tarefas empíricas, como a observação dos fenômenos e suas ocorrências, podendo transformar estas atividades científicas em coisas lógicas.

Vieira da Cunha (1999, p. 123) ao considerar a especificidade da música, com todos os seus processos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica), salienta que: “[...] a música globaliza naturalmente os diversos aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo/linguístico, psicomotor, afetivo/social”.

Esta é uma afirmação, um tanto exagerada e que carece de comprovações empíricas, sendo possível afirmar que a música proporciona estética à dança, ao desenvolvimento das cadências corporais em que uma série de ações mecânicas e lógicas acontece ritmicamente, obedecendo ao treino e às regras de equilíbrio e harmonia. No entanto, tomar isto como forma de dizer que ela provoca milagres é, mais uma vez, cair em contraste com a investigação científica, em que se toma a experiência como ponto de partida para se chegar à formulação de teorias.

Diversos estudos e investigações de caráter empírico necessitam ser conduzidos, tendo a música como *leitmotiv* e, os resultados serem comparados com situações em que esta se fizesse ausente. A escola oferece um serviço educacional formal, portanto, sua resposta deve ser no âmbito de apresentar detalhes contundentes e precisos sobre os serviços que oferece e, não apenas uma esperança vazia de nada. Afirmações acaloradas, fundamentadas, simplesmente, na crença individual não podem significar elementos que norteiem os trabalhos educativos proporcionados sob a tutela direta do Estado.

Cada elemento que vai sendo incorporado ao escopo educacional necessita ser, devidamente, testado e aprovado, com resultados factuais e capazes de serem reproduzidos em larga escala. Fato sabido que a música tem o poder de mobilizar sentimentos e afetos mnemônicos; mas, proporcionar aprendizagem ou facilitá-la, é motivo para investigações empíricas mais profundas e isto, não porque não se tenha credibilidade as hipóteses até agora aventadas; mas, porque se trata de investimentos em técnicas, estratégias, metodologias, formações, custos diretos e indiretos, em que se está atravessado pela expectativa de um retorno factível.

Em meio a todo este empreendimento didático, há que saber o que aplicar, em que idade aplicar e como aplicar, considerando que a inserção da música na educação básica formal não tem a intenção direta de formação de músicos profissionais, antes, agregar uma ferramenta que pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes. Dizer que estes se tornarão mais criativos, que, na concepção de Dau (2023) é a expressão da inteligência, é cair em grave risco de não ter compreendido como funciona o pensamento humano.

Para estimular a criatividade e a aprendizagem, Souza e Joly (2010) sugerem o desenvolvimento de brincadeiras de explorar, como brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve é algo muito positivo para a criança. O contato com estas brincadeiras permitirá que o aluno consiga “[...] categorizar e dar significado aos sons que antes eram isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela” (SOUZA; JOLY, 2010, p. 98).

Ainda de acordo com as autoras mencionadas, através deste contato podem ser reforçadas todas as áreas do desenvolvimento infantil. Todavia, a música representa um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente. Aliás, uma vez que seja inserida no universo individual de cada ser humano, jamais o abandona. Freud, por exemplo, não conseguia estudar ouvindo música; no entanto, na atualidade isto tornou-se a condição mais natural, em que se observa uma gama enorme de estudantes que o fazem, sem qualquer prejuízo à concentração mecânica.

Falando de desenvolvimento cognitivo, é importante lembrar que a criança é um ser dinâmico, que interage com o ambiente, interação esta que faz com que estruturas mentais sejam construídas e maneiras sejam adquiridas para que a mesma funcione, como apresentou Piaget (1481-1565 d.H.) que, por meio da brincadeira, por exemplo, a criança descobre o mundo através do seu convívio com objetos e pessoas, e passa a

entender o mundo que o cerca, compreendendo seus acontecimentos e sistematizando suas ideias num todo com seus próprios significados (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Logo, ao acompanhar os gestos do professor ou dos coleguinhas, regência musical, participar da bandinha rítmica, imitar o canto dos pássaros, as vozes dos animais ou outros sons existentes na natureza, são experiências musicais essenciais ao desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que vai sendo organizado o seu pensamento. “E, quanto mais ela tem oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas através da música, mais a sua inteligência, o seu conhecimento [*empírico, neste campo*] vai se desenvolvendo” (FERREIRA, 2002, p. 15).

Não se pode tomar elevação da lógica, de modo globalizado, a partir de uma simples ação ou inserção de um único elemento, como se ele fosse capaz de realizar maravilhas, por si só. O processo é de construção de um projeto de aprendizagem em que a música se torna objeto estratégico neste escopo pedagógico. O processo de desenvolvimento da inteligência, de maneira genérica, como explica Pinto (2009), inicia-se com a audição, por estar utilizando os códigos sonoros que representariam espaços ativados no cérebro para reter aquelas informações. O autor citado complementa essas informações acrescentando que:

Os neurônios, que recebem as informações codificadas, após serem ativados pelos códigos musicais, ficariam “abertos” para receberem conhecimento de outros órgãos dos sentidos. E que a ativação dos neurônios seria ampliada à medida que novos conhecimentos vão se somando por meio dos cinco órgãos do sentido. Maior será o conhecimento sonoro da pessoa quanto mais sons diferentes ela ouvir, por estar utilizando uma área cerebral maior para reter aquelas informações (PINTO, 2009, p. 15).

Assim, o ensino musical seria mais uma possibilidade de desenvolvimento intelectual do indivíduo, tendo assim um peso significativo para o êxito do processo de aprendizagem. Daí a importância do contato das crianças com o mundo da música desde a mais tenra idade, para uma maior chance de assimilação de novos códigos sonoros que a música pode oferecer (PINTO, 2009). A diversidade de sons diferentes que a criança possa ouvir no cotidiano (e sua ampliação), pode contribuir igualmente para a prática de um instrumento musical. Todo esse processo de aprendizagem musical representa, enfim, uma forma de gerar oportunidades para o desenvolvimento cognitivo.

Seguindo esse raciocínio, Pinto (2009) ressalta a necessidade do estímulo ao aprendizado da música; porque, nesse caso, ela serviria como forma da pessoa expressar

seus sentimentos, suas emoções, transmitir suas mensagens, desenvolver sua sensibilidade, criatividade e imaginação. Sabendo disso, fica fácil compreender a importância de se trabalhar a aprendizagem da música na Educação Básica, especificamente logo na Educação Infantil.

Coletto (2010, p. 29) corrobora, nesse sentido, quando escreve que “é importante trabalhar Arte na Educação infantil, porque por meio delas a criança desde pequena pode se expressar seja com um desenho ou uma música, ela pode exteriorizar seus sentimentos, emoções, pensamentos, permitindo assim conhecermos mais cada uma”.

Oportunidades únicas de se conhecer, um pouco mais a expressão individual e as situações de conflitos a que são submetidas as crianças em seu cotidiano e lares. Tratando-se, de modo específico, do desenvolvimento psicomotor, reporta-se a Bueno (1998), quando coloca a necessidade do conhecimento do grau de desenvolvimento dos músculos, ossos e sistema nervoso dos estudantes como elemento básico indispensável para o trabalho com atividades físicas na escola.

Para a criança desenvolver atividades específicas de maneira natural, ela precisa atingir um determinado estágio de desenvolvimento motor. O processo de maturação motora do ser humano deve ocorrer à medida que ele cresce, ou seja, de forma gradativa. No entanto, as habilidades motoras da criança poderão ser aprimoradas graças à realização de atividades musicais na escola e em sua vida cotidiana. Notavelmente, àquelas crianças que tem oportunidade de interagir com o universo musical controlam melhor seu corpo, melhoram a coordenação motora grossa (grandes movimentos) e fina (pequenos movimentos), movem-se com desenvoltura (FERREIRA, 2002).

Como reforça Pinto (2009, p. 13):

As atividades realizadas em classes de musicalização colaboram e auxiliam o desenvolvimento dos movimentos corporais, estimulando gestos e movimentos solicitados nas atividades. As inúmeras possibilidades propostas pelas brincadeiras musicais permitem, inclusive, trabalhar a musculatura dos braços, pernas, pés, mãos e dedos e este aprendizado é necessário desde o primeiro ano de vida.

Pensando nesta dinâmica de evolução do desenvolvimento psicomotor, Fonterrada (2008) e Ilari (2002) sugerem a prática das canções de brincar incluindo as do folclore, parlendas, especificamente àquelas que apresentam sugestões de movimentos corporais que propiciam benefícios na coordenação motora e em outras habilidades como auditiva e visual.

São situações interessantes em que podem ser inseridas situações de aprendizagem de outras disciplinas, realizando um trabalho interdisciplinar de elevado caráter pedagógico e didático. O que se pretende é introduzir a ciência no mundo da criança, sem que isto lhe pareça uma agressão ou uma obrigação, em um momento em que não se encontra madura, do ponto de vista cognitivo, para tanto. Desta forma, ela pode cantar, brincar, criar versos a partir de seu próprio domínio autônomo linguístico e, de acordo com Pinto (2009, p. 12):

Quando a criança canta, ou está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada no grupo e adquire a consciência de que seus conhecimentos são igualmente importantes. Ela compreende a necessidade de cooperação com os colegas, para chegarem ao objetivo comum. Quando a criança estuda música em conjunto, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. A criança aprende a respeitar o tempo e a vontade do próximo; a criticar de forma construtiva; a ter disciplina; a ouvir e interagir com o grupo.

Por seu poder social e afetivo, segundo Abramovich (1985), a musicalização como estratégia pedagógica, tornou-se uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Básica, indo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sem dúvida, a música traz efeitos muito significativos no desenvolvimento sócio-afetivo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão com este estudo foi a de debater a importância da música na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento global da criança. Dessa forma, este estudo foi uma tentativa de responder as seguintes questões de investigação: Qual a importância do uso de músicas com crianças no contexto da Educação Infantil? Como a música pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança?

Uma vez apresentada tais questões norteadoras, a partir daqui apresentam-se algumas considerações relacionadas ao objetivo deste estudo e suas possíveis contribuições. Constatou-se que a música está presente na vida dos seres humanos desde os primórdios do período da Pré-história. Inúmeros fatores determinaram a sua evolução ao longo do tempo, em várias culturas, ou seja, de acordo com o lugar e a época, a música foi sendo difundida e desenvolvida, até chegar a ser como é representada no presente.

Também constatou-se que a música (a arte das musas) constitui-se basicamente de uma sucessão de sons e silêncio organizados ao longo do tempo. Aqui, musicalizar a criança pode dizer respeito a despertar e desenvolver a expressão espontânea, a sensibilidade e o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a sua formação global. Para tanto, o educador pode desenvolver atividades pedagógico-musicais para a criação do vínculo e do gosto entre a música e a criança. Na Educação Infantil, estas atividades devem proporcionar a participação das crianças em brincadeiras e jogos que envolvam cantar, ouvir e dançar canções infantis e cantigas de roda, por exemplo.

A educação musical na infância não deve ser realizada apenas com o objetivo de desenvolver o interesse e o gosto pela música, ou mesmo para a aquisição do conhecimento musical e o aprendizado de um instrumento, mas, sim, para propiciar a vivência musical de forma consciente. Por isso, faz-se necessário desenvolver um projeto de aprendizagem e um planejamento de ensino adequado nas aulas de Arte, de forma a que os estudantes possam ter experiências amplas com a música e os instrumentos musicais.

A constatação mais relevante é a de que a inserção da música na Educação Infantil possibilita a realização de uma educação integral. O trabalho com a música tende muito a inovar o processo de aprendizagem, ou até mesmo, renovar as práticas pedagógicas, ao serem utilizadas músicas com as crianças.

A partir dos conhecimentos apreendidos e aqui esboçados, pode-se conceber que o ensino e aprendizagem da música nas escolas vêm sendo reconhecida por renomados autores da literatura como um grande aliado no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos aprendizes. Possibilitando o constante interesse dos alunos e o resgate da alegria musical, oportunizando um aprendizado integral e prazeroso.

Partindo deste estudo, reitera-se pela utilização da música na educação de alunos na fase infantil de educação, haja vista que ao ser aplicado com esta população, desenvolvem-se o raciocínio, a criatividade, a sensibilidade e percepção, além de promover a autodisciplina, favorecendo assim, a interpretação e a compreensão do mundo, e, auxilia-a na construção da sua autonomia em meio ao seu processo de aprendizagem.

Assim, é preciso preocupar-se com o papel do profissional de Educação Infantil, uma vez que as crianças dessa modalidade educacional estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então, este professor pode através da música encurtar o

caminho e facilitar o desenvolvimento das crianças. Acredita-se que ele deve saber estimular de forma correta e positiva sua aprendizagem. Para isso, ele deve pesquisar, planejar, diagnosticar e ajudar o aluno a construir seu conhecimento vivenciando as diversas formas de *fazer música*. Se for utilizada corretamente, o profissional de Educação Infantil poderá ter um desenvolvimento facilitado, além de crianças mais sociáveis e mais calmas.

Aponta-se, como recurso técnico, a necessidade de formação musical e pedagógico-musical em cursos de Pedagogia, haja vista que a prática educativa do professor repercute intensamente na formação das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Quem educa quem?* 5. Ed. São Paulo: Summus, 1985.

ALMEIDA, L. *A Importância das Artes na Educação*. [2008]. Disponível em: <http://www.mariodeandrade.com.br/revistaeletronica/omegafone/Nan/ARTES_%20NA_%20EDUCACAO.htm>. Acesso em: 03 abril de 2023.

BECKER, Rosane N. *Musicalização: Da Descoberta à Consciência Rítmica e Sonora*. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 1989.

BEYER, Ester. *Ideias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. *Música e Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUENO, Chris. *Música e Educação: Um Casamento Feliz*. 1998. Disponível em: <<http://www.cafemusic.com.br>>. Acesso em: 15 ago. de 2013.

COLETO, Daniela Cristina; A Importância da Arte para a Formação da Criança. *Revista Conteúdo*, Capivari, v.1, n. 3, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/artes/poster/474-1242-1-RV.pdf>>. Acesso em: 09 abril de 2023.

CUNHA, Sergio. *Arte, Educação e Projetos Tarsila do Amaral para Crianças e Educadores*. 3. Ed. São Paulo: Árvore do Saber, 2005.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que Arte-Educação?* 19. Ed. São Paulo: Papirus, 1991.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. *A importância da Música e da Dança no Desenvolvimento Infantil*. 2002. 42 f. Monografia (Especialização em Pedagogia) – Centro Técnico – Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/ CAEDRHS.

- FARIA, Márcia Nunes. *A Música, Fator Importante na Aprendizagem*. 2001. 40f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro Técnico – Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/ CAEDRHS. Disponível em: <<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>>. Acesso em: 06 abri de 2023.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio sobre Música e Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1998.
- GOMES, Isabel Regina Teles. *Música: A Importância Pedagógica para o Ensino Fundamental*. 2010. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-ISABEL-REGINA-TELES-GOMES.pdf>>. Acesso em: 06 abril de 2023.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a Escola: Música, Conhecimento e Educação*. São Paulo: Escrituras, 2006. _____. (Coleção Ensaios Transversais – vol. 34).
- GUILHERME, Cristiane, C. F. Musicalização Infantil: Trajetórias do Aprender a Aprender O Quê e Como Ensinar na Educação Infantil. In: ___. ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: Para quê, Para Quem e Por Quê?* Campinas: Alínea, 2006.
- HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical no Brasil. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.1, n.10, p.31-34, jan/fev. 1995.
- HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- ILARI, Beatriz. A Música e o Cérebro: Algumas Implicações do Neurodesenvolvimento para a Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2002.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1990.
- LOUREIRO, Alice Maria Almeida. *O Ensino da Música na Escola Fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.
- LOWENFELD, V. *A Criança e sua Arte*. São Paulo: Merstre Jou, 1978.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A Criança e a Música: Um Estudo de como se processa o Desenvolvimento Musical da Criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MONTANARI, Valdir. *História da Música: Da idade da Pedra à Idade do Rock*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1993.

NOGUEIRA, Monique Andries. A Música e Educação Infantil. In: *Revista da Universidade Federal de Goiás*, UFG, 2004.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2. Ed. ver. e amp. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEIXOTO, Ana Maria C. A memória em Minas Gerais; entre o descarte e a preservação. In: *Educação no Brasil: história e historiografia*. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas: Autores Associados, 2007.

PINTO, Rogério da Silva. *A Música no Processo de Desenvolvimento Infantil*. 2009. 38 f. Monografia (Graduação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>>. Acesso em: 06 abril de 2023.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Educação Musical para 1ª à 4ª Série*. São Paulo: Ática, 1990.

SCHERER, Cleudet de Assis. *A Contribuição da Música Folclórica no Desenvolvimento da Criança*. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1416/932>>. Acesso em: 06 set. 2013.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.


SOUZA, Jussamara. Transformações Globais e Respostas de Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1998, Paraná. Apostila de Musicalização na Educação. *Anais...* Paraná: CONFAEB, 1998.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos, ano 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106>>. Acesso em: 06 set. 2013.

VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. (Org.). Cor, Som e Movimento: A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. *Cadernos de Educação Infantil*, n. 8. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Capítulo 7
ESCLARECENDO A SÍNDROME SAVANT
Sérgio Rodrigues de Souza
Deborah Ketlyn Pacheco Ferreira
José Antônio Soares Abreu



ESCLARECENDO A *SÍNDROME SAVANT*

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pós-Ph.D. em Psicologia Social. Consultor Científico. E-mail:
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

Deborah Ketlyn Pacheco Ferreira

*Acadêmica de Bacharelado em Medicina Veterinária pela Faculdade Multivix - Pólo Vila
Velha (ES). E-mail: deborapacheco768@gmail.com.*

José Antônio Soares Abreu

*Licenciado em Ciências Jurídicas e Sociais. Mestre em Ciências da Educação. E-mail:
soares.jasa@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo aborda a questão sobre os indivíduos que diagnosticados com a *síndrome savant*, um tipo muito raro de manifestação intelectual em determinados campos do conhecimento em que o seu detentor pode ser considerado um prodígio. A sua relevância científica se apresenta no sentido de provocar uma discussão ampla e profunda sobre o tema, em que até o presente momento não se tem uma resposta que possa esclarecer a sua manifestação e que mecanismos podem ser aplicados para uma condução de seus conhecimentos de forma a promover uma inclusão social de fato. A sua relevância social está em mostrar que estes indivíduos, em situações coerentes de atuação, poderiam viver uma vida normal e sem os excessos que tem sido postos sobre eles, por causa de suas condições *sui generis*. Em muitos casos essas habilidades extraordinárias podem ser usadas como uma forma de engajamento social. A pessoa deficiente pode incrementar sua capacidade de comunicação e interação social, promovendo o desenvolvimento de hábitos da vida cotidiana e, com isto, alcançar, determinado grau de independência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, factual, fundamentada em autores que estudam o tema e executada com um viés crítico, de tal forma que conduza a argumentações sólidas. As ciências médicas, psicológicas e pedagógicas ainda não conseguiram apresentar nenhuma hipótese que esclareça, de modo plausível, a *síndrome de savant* e sua ocorrência. Nisto, defendemos que a dificuldade para tanto, se encontra no sistema avaliativo educacional, em que utiliza um mesmo e único instrumento de avaliação, testado e aprovado em indivíduos normais, que se expressam através da linguagem oral. Ocorre que o *savant* possui uma lógica própria, uma forma particular e muito singular de aprendizagem. A fim de compreendê-lo e aos seus mecanismos de absorção de experiências e até mesmo como as realiza é algo que deve ser encontrado a partir da observação e do estudo particular de

tais indivíduos, não tendo como realizar estudos transversais ou qualquer outra modalidade que se aplica aos indivíduos normais.

Palavras-chave: *Síndrome de savant*. Idiotas sábios. Hemisférios cerebrais. Educação.

ABSTRACT

This article addresses the issue of individuals diagnosed with savant syndrome, a very rare type of intellectual manifestation in certain fields of knowledge in which its holder can be considered a prodigy. Its scientific relevance is presented in the sense of provoking a wide and deep discussion on the subject, in which, until the present moment, there is no answer that can clarify its manifestation and what mechanisms can be applied for a conduction of its knowledge in a way to promote real social inclusion. Its social relevance lies in showing that these individuals, in coherent acting situations, could live a normal life and without the excesses that have been placed on them, because of their *sui generis* conditions. In many cases these extraordinary abilities can be used as a form of social engagement. The disabled person can increase their communication and social interaction skills, promoting the development of everyday life habits and, with this, achieving a certain degree of independence. It is a bibliographical, factual research, based on authors who study the subject and executed with a critical bias, in such a way that it leads to solid arguments. The medical, psychological and pedagogical sciences have not yet been able to present any hypothesis that plausibly clarifies the savant syndrome and its occurrence. In this regard, we argue that the difficulty for this is found in the educational evaluation system, which uses the same and only evaluation instrument, tested and approved in normal individuals, who express themselves through oral language. It turns out that the savant has its own logic, a particular and very unique way of learning. In order to understand him and his mechanisms for absorbing experiences and even how he performs them, it is something that must be found from the observation and the particular study of such individuals, not having the possibility to carry out cross-sectional studies or any other modality that applies to normal individuals.

Keywords: Savant syndrome. Wise idiots. Cerebral hemispheres. Education.

INTRODUÇÃO

A *Síndrome de Savant*, conhecida como a síndrome do sábio, síndrome do idiota-prodígio ou simplesmente *savant* (do francês *savant*, *sábio*) é considerada um distúrbio psíquico com o qual a pessoa possui uma grande habilidade intelectual em contraste à constatação clínica de um déficit de inteligência. Tais habilidades são sempre ligadas a uma memória extraordinária; porém, com pouca compreensão do que está sendo descrito. O termo *idiotie savant* (literalmente, *idiota sábio*) foi cunhado em 1985 e caracteriza certos indivíduos que não obstante as suas debilidades cognitivas apresentam raras bolsas de brilho na resolução de determinadas tarefas.

Neste sentido, Braga e Jorge (2003) esclarecem que,

A Síndrome de Savant não é um transtorno ou uma doença por ela mesma. É, ao invés disso, uma condição em que extraordinárias habilidades e memória prodigiosa são superimpostas à uma disfunção cerebral de base que surge de um defeito do desenvolvimento ou à algum transtorno mental. Portanto, não há tratamento para a Síndrome de Savant, além daquele direcionado à disfunção de base do sistema nervoso central, como autismo ou transtorno de Asperger, por exemplo. Em casos de pessoas com alguma outra forma de lesão do sistema nervoso central, como demência fronto-temporal, por exemplo, o tratamento e reabilitação, seriam àqueles direcionados aos sintomas residuais de tal injúria (BRAGA & JORGE, 2003, p. 37).

Os talentos e habilidades especiais que os *savants* demonstram são úteis no tratamento e reabilitação de seu transtorno ou doença de base. Em muitos casos essas habilidades extraordinárias podem ser usadas como uma forma de engajamento social. A pessoa deficiente pode incrementar sua capacidade de comunicação e interação social, promovendo o desenvolvimento de hábitos da vida cotidiana e, com isto, alcançar, determinado grau de independência. Desta maneira, as habilidades especiais podem até servir como *condutores de normalização* para o *savant*.

O que se há de esclarecer é que, a sociedade admira raros talentos e, a apresentação de tais condições por alguns indivíduos, em especial nos campos das artes, como a Literatura, Pintura e Música, fazem com que fiquem famosos, alcancem estrelato, ganhem legiões de fãs e admiradores; mas, tal condição abstrata, não os possibilita ter uma vida social ampla, de maneira normal; serão sempre indivíduos excêntricos em suas particularidades.

A habilidade musical, geralmente, é a mais comum de apresentar. Algumas pessoas com Síndrome de Savant podem tocar piano com perfeição, sem nunca ter estudado para isso. Mostram-se capazes de reproduzir músicas que ouviram por uma única vez; ou, de maneira, extremamente rara, criar suas próprias composições. A tríade incapacidade mental, cegueira e genialidade musical foi relatada com certa frequência no século passado. Este é um fato curioso, particularmente se considerar a relativa raridade de cada uma dessas circunstâncias, de modo individual. O talento para as artes, como pintura ou desenho, é o segundo mais frequente a ser relatado pelos médicos.

Outras formas de talento artístico, como habilidade para fazer esculturas também podem estar presentes e manifestar-se em indivíduos que tenham sido diagnosticados com a *Síndrome de Savant*. Cálculos de calendário (datas) é, particularmente, comum entre os *savants*, especialmente se considerarmos o quanto esta habilidade é rara na população em geral. Estes indivíduos são capazes de dizer o dia da semana em que

qualquer data irá ocorrer em um ano particular. Esta habilidade também inclui o fato de nomear todos os anos do próximo século em que a Páscoa irá cair no dia 23 de março, por exemplo. Além disso, eles também conseguem dizer todos os anos nos próximos vinte, em que o dia 4 de Julho será uma Terça-feira.

Outras habilidades são ocasionalmente vistas, incluindo aquisições multilinguais ou idiomas incomuns. Tipicamente uma habilidade destas, em particular, ocorre predominantemente em cada pessoa com a Síndrome de *Savant*. Entretanto, em alguns casos (muito raros) múltiplas habilidades podem ocorrer na mesma pessoa. Qualquer que seja o tipo de habilidade, esta estará sempre relacionada a uma memória prodigiosa, e é este tipo de memória - extraordinariamente profunda, mas ao mesmo tempo muito limitada (do ponto de vista cognitivo) - que está presente em todas as várias habilidades especiais e une as condições que caracterizam a referida síndrome, em questão.

A Síndrome de *Savant* é uma condição rara, em que a pessoa portadora das mais variadas desordens mentais, incluindo o autismo, apresenta brilhante talento ou habilidade contrastando fortemente com suas limitações. Esta condição pode ser congênita ou adquirida. Aproximadamente uma em cada dez (10%) pessoas autistas apresentam *Síndrome de Savant*. Em outras formas de transtorno mental, retardamento ou lesão cerebral, *Savant* está presente em menos de 1% dos casos. Porém, como estas outras formas de doenças mentais são muito mais comuns do que o autismo, podemos dizer que 50% das pessoas com Síndrome de *Savant* são autistas e os outros 50% sofrem de algum outro tipo de transtorno, como falhas no desenvolvimento, retardamento mental ou sequelas de um dano cerebral.

O que se quer apresentar aqui é que o termo deficiente mental é uma alusão espaço-temporal. Possivelmente, em outra situação, em outro espaço-tempo, numa outra comunidade estes indivíduos fossem consideradas normais e até adoradas como filhas diletas dos deuses, como foi o caso de vários artistas da antiguidade que, *apenas* dominavam suas técnicas particulares e não possuíam amplos vínculos sociais e que produziram trabalhos memoráveis e que se mantêm admirados até os dias atuais.

A escola moderna não encontra-se preparada para lidar com o que lhe é estranho, bizarro. Sendo as denominações de deficientes mentais construções histórico-sociais, o que sobra para definir o que é e o que não é? Portanto, aceitar o aluno portador de deficiência e tratá-lo como uma atração circense é excluí-lo de sua cidadania e de igual forma acreditar que é milagre divino, é subjugar as capacidades cognitivas dos mesmos.

Ler e escrever são coisas que um ser humano pode aprender sozinho, mas desenvolver o raciocínio não é uma tarefa que se realize sem a ajuda do outro. E, é aí que entra em cena o papel exclusivo do educador preparado para o exercício do magistério, que seria preparar para a reflexão crítica dos problemas que perturbam o ser em dado momento histórico.

Segundo Morin (2002, p. 7),

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

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 e superação destas mesmas desigualdades. Os saberes docentes se fundamentam na prática diária de sua profissão e em pleno embate e dialética com a teoria, ou seja, está posicionado sobre e a partir de uma práxis. Desta forma, se o objetivo do trabalho a ser realizado estiver claro e/ou o professor for comprometido, então o uso das abordagens de ensino ficarão mais acessíveis e poderão nortear todo o processo.

A atual visão de professor ainda é mecanicista, e, visando refletir como este processo ocorre e, também, interfere no âmbito das tendências de ensino, bem como poder contribuir para o delineamento da identidade do professor neste contexto se busca o entendimento de conhecimentos e como seus saberes, se privilegiou na leitura de algumas abordagens, como desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e a sistêmica, buscando encontrar os elementos subsídios para dar suporte aos professores e de se entender quais são as práticas pedagógicas emaranhadas nas tendências de ensino.

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 auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (SILVA e TASSONI, 2004, p. 17).

Desta fala, infere-se que a formação pragmática da criança passa pelo interesse dos educadores em respeitar os mundos particulares e diversos que cada um traz de seu espaço social. E de seu mundo que é, particularmente, seu. No caso específico dos *savants*,

todo um espaço de produção criativo necessita ser adaptado a ele, considerando sua condição existencial singular e que, sua inteligência criativa não segue os padrões ordinários conhecidos e representados pela psicologia.

A *síndrome de savant* é caracterizada pelo fato de os indivíduos que a possuem apresentar talentos ou habilidades peculiares que, quando expostas, se mostram impressionantes, como hipermnésia, hiperlexia e hipercalculia, habilidades especiais no manejo do calendário e diferentes expressões artísticas, como desenho, pintura, escultura e música. Estatisticamente, a prevalência da *síndrome de savant* é de 1 em cada 10 pessoas com Transtornos do Espectro Autista e 1 em 1.000 pessoas com danos cerebrais ou déficit cognitivo (LLOBET, 2019).

A SÍNDROME SAVANT

Esta síndrome diz respeito à condição em que indivíduos com Transtornos do Espectro do Autismo ou deficiência intelectual apresentam *ilhas de genialidade*, ou seja, habilidades muito desenvolvidas em alguma área específica, o que contrasta com sua deficiência cognitiva (Treffert, 2009). A palavra *Savant*, ou sábio deriva do verbo conhecer (*savoir*) do francês.

O *savant* é um paradoxo e, devido à sua complexa condição de expressão intelectual, torna-se [quase] impossível que possa explicar, verbalizando o que acontece em seu mundo psicológico, as conexões neurais e mnemônicas que executa para chegar a expressar as suas habilidades. Neste sentido Young (2001), argumenta que,

Um *Savant* é um indivíduo que demonstra habilidade excepcional apesar de um baixo nível de funcionamento geral. Síndrome de *Savant* refere-se a características comportamentais observáveis em vez de uma classificação diagnóstica e o termo; portanto, incorpora todos os tipos de deficiência intelectual ou mental, incluindo autismo (Young, 2001, p. 329).

O que este autor expressa é que o *savant* é, ainda, um fenômeno, ou seja, uma figura não compreendida pelas ciências médicas e pelas ciências psicológicas, em que um diagnóstico está vinculado a uma condição empírica de observação e constatação dos fatos apresentados em relação às habilidades específicas expressadas. Possivelmente, uma das dificuldades em se observar mais casos expressos de manifestação *savant* é o preconceito, especialmente familiar, que se mantém em relação às crianças portadoras de

necessidades específicas, em que sob um controverso *excesso de cuidado e super proteção*, terminam por impedir que travem contato com situações onde poderiam mostrar suas habilidades excepcionais. Agrega-se a isto, o fato de que a sociedade já criou um convencionalismo acerca do que inteligência e, neste processo, os infra dotados intelectualmente, somente, por uma grande ocasião, surgem, servindo mais como atração circense do que como indivíduos de direito, em que uma platéia vá apreciar a sua manifestação artística.

Treffert (2009) afirma que as habilidades de um *Savant* ocorrem geralmente nas seguintes áreas: cálculo de calendário, cálculos rápidos, habilidade matemática, artes, música, habilidades mecânicas e habilidades espaciais. Embora menos comuns, foram relatados casos de habilidades extraordinárias com memória de mapas, medidas visuais, percepção extra-sensorial, discriminação aguçada de cheiro ou gosto, orientação temporal sem o uso de relógio, entre outras. Normalmente, o indivíduo tem uma única habilidade; porém, há casos em que apresenta mais de uma.

Esta manifestação de habilidades que surpreendem e que também encantam, está vinculada às oportunidades que são dadas aos que possuem limitações cognitivas, leves ou severas. Isto inclui a própria vida social em si e ambientes em que se pudessem ser estudados os casos, em particular, e aplicados testes, acesso a recursos didáticos multivariados e esperar pelo interesse por uma determinada manifestação intelecto-criativa. Está-se falando aí de um trabalho lúdico, orientado e conduzido por uma equipe multidisciplinar e pluricientífica, em que o interesse estivesse concentrado no estudo pragmático das possíveis manifestações artísticas ou matemáticas de crianças portadoras de necessidades específicas.

Uma condição especialíssima como esta, que não era para causar nenhum embaraço a quem quer que seja, pode vir a ser interpretado por um pseudo humanista, como um mecanismo de segregação pós-moderno. No entanto, em Cuba, existem as escolas especiais, voltadas para atender a casos específicos e que, nestes espaços, são produzidos conhecimentos em quantidade e qualidade indiscutíveis, porque a atenção do especialista se concentra no caso e no indivíduo em questão, não tendo sua visão desviada para situações fora do seu escopo investigativo e, muito menos interferência negativa, manifesta através de juízo antecipado de valor.

O que vai possibilitar a manifestação das habilidades dos *savants* é a existência de um ambiente propício a isto, a destacar, um centro onde se disponha de recursos

materiais e, especialmente, humanos, que possam auxiliá-lo, a partir de então, no desenvolvimento de suas capacidades manifestas, reservado o aspecto de que, sua inteligência, mensurada pelos modelos e através dos instrumentos, até então conhecidos e disponíveis, o colocam à margem de qualquer oportunidade, porque não será classificado como alguém com quociente intelectual digno de admiração.

Alguns autores descrevem três tipos de síndrome de savant: Savants prodígios, onde o indivíduo autista é fora do comum na sua capacidade. Savants com talento, as suas habilidades atraem atenção devido à incapacidade que têm porque os indivíduos apresentam distúrbios do espectro do autismo. E, por fim, savants de minúcias, ou seja, eles têm uma elevada sabedoria, mas limitada tendo uma boa capacidade de memória visual e auditiva (YUNTA et al., 2003).

Esta explanação realizada pelos autores, supracitados, em relação aos indivíduos com *síndrome savant*, aproxima-se de uma explicação acerca de como constroem suas relações internas e externas com a experiência, conduzindo-os à aprendizagem. Mais uma vez, eles colocam-nos como apresentando sintomas de TEA, o que necessitaria de um diagnóstico preciso para esclarecer se, há uma conexão de relação causal ou, se são nada mais que aspectos semelhantes, ou seja, apenas sintomas que se aproximam, não necessariamente, se caracterizando como fato.

O modelo de educação que foi imposto, como sendo o ideal, que muitos acusam como tradicional, sem apresentar a devida crítica e, todas as variantes que se desenvolveram, na tentativa de enaltecer o ego de pseudo pensadores, não se mostrou com condições mínimas de resolver o problema de aprendizagens e, o mais conflitante foi a impossibilidade de compreender como os processos de experiências podem ser transformados em habilidades, a começar que inexistente a condição de realização de situações empíricas onde o indivíduo pode submeter seu conhecimento ao desafio da verificabilidade e da refutabilidade.

No caso dos indivíduos que apresentam a *Síndrome Savant*, esta condição é ainda mais complexa, em toda a sua extensão, porque todo o processo de experiência que eles realizam é realizado no mais absoluto silêncio de seus mundos, sempre fechados a qualquer um que não tenha o devido preparo para observar e analisar e compreender o que está acontecendo e em qual dimensão. Neste sentido, o que falta são instrumentos que possam mensurar, de forma plausível, o nível de relação interna e externa que eles

executam, a fim de atingir o nível de habilidade a ser expresso com tamanho poder de representação empírica.

Para tornar ainda mais difícil, a interpretação do pensamento de *Savant*, os instrumentos de avaliação da inteligência são cartesianos, fundamentados em perguntas e respostas objetivas, deixando pouco ou nenhum espaço para a abstração, em que se poderia mostrar capacidade intelectual através da criatividade, o que permitiria avaliar, com maior propriedade, as relações entre as habilidades matemáticas, mnemônicas e literárias, estas que, hipoteticamente, são realizadas em hemisférios distintos do cérebro e em áreas específicas.

Ausente um sistema de avaliação da capacidade intelectual, fundamentado na experiência, em que o indivíduo pudesse expressar-se dentro da sua própria lógica e não de uma lógica que é-lhe imposta e, como não se encaixa, termina recebendo um rótulo qualquer que melhor exemplifique a sua incompreensível condição cognitiva. Como forma de minimizar as incoerências, avaliam tais indivíduos de modo empírico e, em seguida, aplicam os testes costumeiros, como mecanismo de comparação com outros e, o resultado cria mais confusão que esclarecimentos e, no final, o que se tem são resultados incompreensíveis do ponto de vista lógico.

Ocorre que o *savant* possui uma lógica própria, uma forma particular e muito singular de aprendizagem. A fim de compreendê-lo e aos seus mecanismos de absorção de experiências e até mesmo como as realiza é algo que deve ser encontrado a partir da observação e do estudo particular de tais indivíduos, não tendo como realizar estudos transversais ou qualquer outra modalidade que se aplica aos indivíduos normais.

A ansiedade em conhecer como se dá os processos de aprendizagem e trocas simbólicas em seus respectivos mundos cognitivos se mostra como um desafio muito elevado, porque o conhecimento que demonstram é, além de muito específico, em uma dimensão de expressão que ultrapassa o sentido comum e, a tendência social é igualar a todos pelo nível mais rasteiro que se possa conseguir, não o contrário.

Os autores que estudam e publicam sobre o assunto são unânimes em afirmar que, a *síndrome savant* é uma condição de observação empírica, não havendo como replicá-la em laboratório e, muito menos, como prever a manifestação da condição prodigiosa em qualquer momento. Uma vez detectado o caso e observado a especificidade da ação, de aí em diante se pode oferecer desafios ao portador da síndrome de *savant*, na tentativa de compreender o fenômeno e, até mesmo de tentar explicá-lo, dentro dos padrões

científicos que se tenha à disposição, destacando, metodologias, instrumentos de análise e interpretação dos dados, conhecimentos empíricos, experiências anteriores já registradas.

Muito possivelmente, com todo o avanço no campo das neurociências, utilizando aparelhos de ressonância magnética, tenha-se condições de aproximar, ao menos, um pouco de saber que áreas de seus cérebros são mobilizadas quando em atividade intelectual, seja reproduzindo algo ou mesmo criando soluções pragmáticas. Até o presente momento, tudo o que se possa dizer sobre o funcionamento cerebral dos *idiot savants*, é nada mais que pura especulação.

De acordo com Treffert (2009), a primeira menção da síndrome apareceu em um artigo de uma revista de Psicologia alemã, no ano de 1783, o qual descrevia o caso de Jedediah Buxton, um homem com extraordinária memória e que fazia cálculos muito rápido. Em 1887, ocorreu a primeira descrição específica de um *Savant*, por J. Langdon Down (1828-1896) que proferiu uma palestra apresentando 10 (dez) casos de pessoas com QI abaixo da média (chamados idiotas na época) que apresentavam habilidades fantásticas. Partindo desta situação, em particular, o referido médico cunhou o termo *Idiot Savant* (Idiota Sábio).

Tudo o que se aponta sobre as capacidades extremas destes indivíduos situam-se em condições de atuação em áreas abstratas, contrastando com a incapacidade de não conseguirem trazer esta ação específica para o campo da concretude, ou seja, não podem nem mesmo explicar como processam os dados em seus pensamentos. Estes prodígios são chamados de idiotas, exatamente porque não conseguem ter domínio sobre os processos de cognição de seus respectivos cérebros; a sua capacidade de abstração se mostra nula.

Para cada ação que o ser humano realiza, todo o seu cérebro é acionado e determinadas partes atuam com maior intensidade; no entanto, existe toda uma cadeia lógica que é acionada, vinculando a ação empírica praticada à aprendizagem, à condição mnemônica e ao processo de aplicação da inteligência ao ato empírico executado, o que se interpreta como criatividade; porque o indivíduo pode elaborar outras formas de expressão, acrescentando tons, variações, medidas, novos caracteres.

Pelo exposto até aqui, com relação aos *savants*, nada disto acontece, terminando a execução mecânica do ato encerrado sobre si mesmo, não podendo ele explicar os

mecanismos e procedimentos que o permitiram executar a peça musical ou como realizar a operação matemática.

Com relação à memória dá-se o mesmo em que, consegue armazenar determinados dados e que sua mobilização depende de comandos específicos executados por um indivíduo externo. O que se quer dizer, com isto, é que se mostram incapazes de escrever um texto, relatando os seus achados fenomenológicos, considerando que dizer uma data, em específico, com relação a um momento qualquer no futuro, determinando até o dia da semana que ocorrerá é algo, completamente fora do normal.

Tem-se, mais uma vez, que este prodígio não saberá explicar como chegou a tal resultado e porque tem certeza de não estar errado, que metodologia aplicou para que pudesse atingir o dado, com tamanho precisão. Nada do que se possa tomar como hipótese se mostra o suficiente para explicar o fenômeno *savant* que, por si só, já o é e tudo o que ele executa, encanta muito mais por esta condição peculiar de não se poder explicar com exatidão.

Empiricamente, os *savants* são incapazes de realizar qualquer conexão lógica com a realidade, através dos mecanismos, instrumentos e metodologias que a educação formal desenvolveu e que as ciências pedagógicas aprimoraram até o presente momento. Com os avanços científicos nos campos da Neurologia, em que se tem à disposição melhores instrumentos de visualização do cérebro, quando excitado por ações didáticas, lógicas e mecânicas, passa-se a ter a possibilidade de aproximação de um deciframento do seu funcionamento, quando o indivíduo é identificado como um *savant*.

Do ponto de vista neurológico, seu pensamento pode ser expresso, como se fosse formado por ilhas que não se conectam, de maneira lógica e, por esta expressão, faça-se entender, que não é dado aos cientistas conhecerem como se processam; porque estranhas ao procedimento humano, considerado como normal.

Ao que parece, não conseguem realizar a interpretação de uma partitura musical, apenas sendo-lhes possível repetir a canção em si, a partir de sua assimilação sonora. Isto já esclarece que os *savants* não conseguem formar cadeias lógicas de pensamento, o que já possibilita formar a hipótese de que as áreas de seu cérebro funcionam, empiricamente; no entanto, mantêm-se isoladas, algo como se as cadeias de sinapses não se interligassem ao longo do encéfalo. Assim examinada, “a característica dos savants pode-se resumir à inteligência, memória e ao foco nos detalhes, ou seja, a nível da inteligência a função

intelectual foi observada como ‘média’ ou ‘limitada’, ‘independente’ e também ‘média baixa’” (RODRIGUES, NASCIMENTO e MAIA, 2020, p. 391).

O resultado da ação mecânica lhes permite executar a peça, reproduzindo-a com fidelidade, porque sua memória guarda sutis detalhes e, possivelmente, esta condição de não esquecimento seja o grande problema que lhes provoca transtornos reais. Abstrair ao nível de aprender coisas complexas, na mesma dimensão que indivíduos normais é exigir uma adequação ao modelo-padrão que a sociedade interpôs a todos e, no caso dos *savants*, não vai acontecer. Pode até que, em seus respectivos mundos particulares, eles desejem ser como os outros; mas, não é assim que as coisas funcionam. Sua natureza singular os dotou de um estado existencial no qual se sentem confortáveis em seus próprios espaços fechados, convivendo consigo mesmos.

Dimensionar a inteligência de alguém, a partir dos instrumentos de que se dispõe, na atualidade, é sempre um risco grave a correr, porque o conceito de *inteligência* do qual se utiliza para mensurar e classificar alguém é fundamentado na lógica cartesiana, pautado no raciocínio lógico-verbal-matemático, ou seja, ainda que se tenha domínio sobre as ciências exatas, há que saber explicar as conexões matemáticas realizadas, decifrar fórmulas e, não somente saber realizar os cálculos sem o uso de papel e caneta.

Em uma sociedade que utilize um sistema de avaliação não cartesiano, possivelmente, estes indivíduos teriam espaço amplo na vida comum, convivendo e produzindo artes, técnicas e produtos com a máxima habilidade; estando limitados a esta condição, sem que pudessem transmitir seus conhecimentos, suas técnicas e suas expertises a outrem.

Até Sócrates iniciar o seu processo de destruição da mais elevada cultura que a humanidade conheceu, a grega, muitos dos artistas consagrados da Grécia, agiam e viviam assim, isolados da sociedade, em seus respectivos ateliês, produzindo suas obras de arte e tal comportamento jamais incomodou ao grego. Depois que este indivíduo inicia a sua turnê pela cidade de Atenas, exigindo que os artistas soubessem expressar suas formas de aplicar as técnicas, como se isto fosse uma condição de sabedoria, tem início os procedimentos de avaliação fundamentados na verbalização e reprodução linguística do processo; ficando a perícia do técnico em si, como alvo do juízo subjetivo de indivíduos que nada sabem do enredo e das condições necessárias para se chegar à produção do artefato.

Como modo de compreender o julgamento sobre os *savants*, aplicado pela Academia aos mesmos, o exemplo acima serve bem como um ponto de partida para compreender a situação. Estão todos, sem exceção, muito mais preocupados com o *como*, '*como eles conseguem realizar tal façanha*', ao invés de apreciar a produção apresentada por tais indivíduos.

Para a ciência cartesiana, o *Savant* é, então, o indivíduo que apresenta uma *constituição neurológica inconsistente* apresentando similaridades empíricas com alguns aspectos do autismo, uma memória bem desenvolvida, e está em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades. Assim que,

Meus estudos sugerem que o *Savant* é um indivíduo neurologicamente comprometido com idiosincráticos e divergentes perfis de habilidade intelectual e linguagem e comprometimentos intelectuais consistentes com autismo, que tem um intenso interesse e preocupação com uma área particular de habilidade. Essas circunstâncias, juntas com a preservada capacidade neurológica necessária para processar informação em uma maneira relevante para a habilidade (provavelmente sequencial), uma memória bem desenvolvida, provavelmente declarativa, uma pré-disposição familiar para realização elevada (possivelmente inata), e suporte adequado, encorajamento e reforçamento, provém o clima necessário para as habilidades *Savant* se desenvolverem (YOUNG, 2001, p. 331).

O que o autor apresenta é um quadro generalizado do indivíduo que possui a *síndrome savant* e condições ideais que, existindo e sendo aplicadas, diretamente sobre si, poderiam levá-lo a expressar a sua capacidade específica e, a partir disto, executar treinamento constante até que se aproximasse da excelência empírica nesta habilidade expressada. Entretanto, tudo o que foi posto por Young não pode ser traduzido para além de hipóteses, estas que além de tudo, dependeriam da manifestação empírica e, como realizar treinos em alguém que pode ou não desejar que tal procedimento seja levado a efeito?

O impasse posto é o de que, a vontade do indivíduo [*mesmo a de alguém com severas limitações cognitivas e lógicas, como é o caso específico dos savants*] deve ser soberana, satisfazendo ao seu próprio ego, que pode ser idiosincrático e, a sua livre manifestação para a Música, a Matemática, a Memória precisa ser conduzida de tal forma que seu tempo e sua vontade livre sejam respeitados; até mesmo porque não se sabe *como* e nem *porque* se sente motivado a expressar tal e qual atributo.

O *savant* é um prodígio que não pode ter seu processo de expressão genioso explicado pelas vias normais que se têm definidas pela ciência contemporânea, exatamente, pelo fato de que ele não interage com o meio externo, ou seja, não verbaliza e, ao não produzir este vínculo causal entre o seu mundo interno e o mundo externo, não possibilita que se possa deduzir, com determinado nível de segurança, as causas internas e externas que orientem e que determinam as conexões e interpretações lógicas do pensamento, induzindo a ações de ampla complexidade.

O fato de que alguém não interaja com o ambiente externo não quer dizer, em hipótese alguma, que não interaja com seu mundo intrínseco e, o que se torna complexo para alguns cientistas e estudiosos compreenderem é que, o conhecimento sobre o outro se dá a partir da observação comportamental, da conseqüente análise, interpretação e compreensão das atitudes apresentadas e quais caminhos, instrumentos lógicos o indivíduo aplica à realidade até atingir o seu intento. Como estes indivíduos, os *savants*, não expressam suas ações, seja porque não conseguem, seja porque nem eles mesmos compreendem o processo como seus respectivos cérebros atuam, tudo o que acontece em seus mundos intrínsecos permanece como hipóteses que se mostram impossibilitadas de serem testadas empiricamente.

Esta situação, em particular, faz com que surjam muitas teorias que tentam explicar aquilo que, ainda, não se tem como fazê-lo, seguindo uma lógica. Tentar explicar a capacidade de expressão empírica de um *savant* utilizando o padrão lógico que já se tem determinado como fim, para explicar altos resultados em indivíduos normais é correr o risco de cair em erro crasso e terminar sem esclarecer nada acerca do fenômeno observado.

Pring (2005) cita três teorias que *tentam* explicar o Savantismo: treino estendido, hábito de memorização e coerência fraca. De acordo com Howe et al (como citado em Pring, 2005), ele ocorre devido a uma obsessão e muita prática. Obviamente, este modelo, denominado treino estendido (*extended practice*), não dá conta de explicar como estas manifestações de talento ocorrem na pessoa muito nova e/ou sem treinamento algum.

Aparece aqui outra colocação que é difícil de compreender, porque sobre o quê se manifestaria esta obsessão do *savant*? Sendo ele alguém que possui uma inteligência limitada, é estranho que se afirme possuir interesse em direção a algum aspecto cognitivo, até mesmo porque tal atitude exigiria um grau de exercício lógico para o qual o indivíduo *savant* não demonstra a menor capacidade intelectual. Dizer que o ambiente pode ser

criador de uma condição motivacional e que, dada a repetição da situação, este a assimile, até que se torna possível de aceitar como *possível*, não como fato.

Na mesma medida, falar em prática constante é outra colocação que se mostra sem fundamentos lógicos, porque a atenção do ser humano normal é determinada pela sua idade, havendo que a cada períodos pré-determinados de tempo esta seja realçada, para que não se perca o foco. Ademais, a obsessão é um sentimento que acomete aos prodígios com quociente intelectual elevado, com demonstração lógica de seu esforço em direção a um objetivo pré-definido. Existe toda uma verbalização no sentido de domínio do interesse particular, coisa não observada no comportamento dos *savants*.

Tomando todas estas explanações sobre os limites que os infra dotados apresentam em seus respectivos comportamentos, a alegação de que a genialidade de um *savant* seja produto de treino excessivo e obsessivo é cair em contradição com a situação intelectual apresentada pelos mesmos, no que se refere à atividade prática cotidiana. Nada pode provar, em contrário, que a vivência em um ambiente rico não possa representar um motivador capaz de potencializar áreas já muito fortes nestas crianças.

Se, por acaso, se toma uma destas crianças tutorada por um agente de saúde que tenha domínios nos campos da Pedagogia é bem possível que se possa criar uma disciplina de estudos, de treino e de formatação do pensamento que o conduza a um tipo particular de excelência em determinado campo cognitivo que já venha a demonstrar habilidades superiores e que se mostram capazes de impressionar pela qualidade e pela desenvoltura técnica.

Pensado qualquer outra possibilidade fora deste contexto muito restrito, os *savants* continuam como manifestações raras de indivíduos super dotados que fazem coisas extraordinárias que ninguém consegue explicar, de maneira plausível e objetiva. Tem se tornado comum todas as iniciativas de explicação sobre fatos e fenômenos que estão muito longe de poderem ser esclarecidas através das ferramentas e dos conhecimentos que se dispõem, na atualidade, sobre o funcionamento cerebral. Tem-se tomado *deduções* como *achados científicos* e que, em pouco tempo, se transformam em verdades absolutas, inquestionáveis, sem que se detenham provas factuais sobre o ocorrido.

Para a manifestação do fenômeno *savant* toda uma conjuntura excepcional de situações e oportunidades deve se mostrar disponível, destacando os profissionais envolvidos que devem ser, devidamente, preparados para atuarem em situações que

fogem ao ordinário e que possuam capacidade acurada para a observação científica de fenômenos fora da curva. Até que determinado fenômeno seja passível de ser explicado, é objeto pacífico de ser exposto ao mundo acadêmico-científico como uma manifestação empírica observada e registrada. A partir daí, todos encontram-se livres para apresentarem suas hipóteses preliminares e discussões sobre o fenômeno descrito, sem que isto encerre a discussão ou que, na ausência de respostas objetivas, se tome o caso como impossível de ser solucionado, interpretado e/ou explicado. O indivíduo *Savant* é um fenômeno incompreensível por si só e o que se tem como dados não se mostra suficiente para se chegar a conclusões sobre seu potencial intelectual e manifestação lógica de suas habilidades, exatamente, porque não é possível replicar as suas habilidades, dado que se desconhece como funciona seu sistema cerebral e, mais especificamente, sua memória.

Neste sentido, Treffert (1988 *apud* REILY, 2001, p. 571) pontua que,

A formação, consolidação e recuperação da memória exigem o envolvimento diferencial do hipocampo, da amígdala e do tálamo. A memória do *Savant*, tão profunda, mas tão estreita, tão vasta mas tão ausente de emoção, tão ilimitada mas tão rígida, certamente se utiliza de um sistema de circuitos diferente do da memória ordinária, que é muito mais rasa mas extremamente ampla, menos vasta mas carregada de emoções, e mais limitada mas flexível, associativa e criativa.

O autor faz um jogo interessante de funções cerebrais, vinculados à memória e, no caso dos indivíduos *savants* apresenta sua hipótese de que não existe uma conexão direta entre as áreas correspondentes do encéfalo, especialmente, no que se refere à produção de laços afetivos. É fato sabido que a mobilização mnemônica está, de modo direto, ligado a sentimentos, à sensibilidade. Neste caso, o que se tem como elemento primordial, a impossibilidade de que o sistema límbico se ligue a outros territórios cerebrais.

Llobet (2019) apresenta a hipótese acerca da incapacidade que indivíduos com *síndrome de savant* têm no hemisfério esquerdo do cérebro. Conhecido também como holístico ou dominante, ele é responsável pelas atividades intelectuais, pelo senso crítico, raciocínio lógico; já o lado direito do cérebro está ligado à criatividade pelo senso musical, artístico e senso intuitivo. Ambos os lados são ligados por uma estrutura chamada corpo caloso formado por vários feixes de fibras nervosas que une os dois lados cerebrais, na expectativa de que possam trabalhar em conjunto. É por este fato que o savantismo também é conhecido como *idiot savant*, que significa *idiota sábio*, justamente pela

incapacidade lógica de utilizar o hemisfério esquerdo ao mesmo tempo em que possui uma dotação do lado direito.

Esta hipótese da lateralização dominante do cérebro, em que uma funciona e a outra não a coordena aproxima-se de uma justificativa muito convincente para a ocorrência do savantismo; no entanto, ela precisa ser melhor elucidada e, até mesmo, comprovada empiricamente, porque não dá conta de esclarecer o domínio fluente dos *savants* em áreas específicas, a despeito de treinamento e de elaborações complexas de conexões lógicas de pensamento.

O que mais desperta a atenção é a falta de conectividade dos *savants* com o mundo externo, o que não quer dizer, em hipótese alguma, que não exista conectividade interna; apenas não sendo possível compreender como esta ocorre, pelo fato de não haver verbalização, por parte do próprio indivíduo acerca de sua ocorrência e interação. Em indivíduos normais, a memória é acionada através de inúmeros fatores, como cheiros, objetos, situações, sempre fazendo conexões intercorrentes de tal maneira que ao final se tem um caminho percorrido que pode ser descrito de maneira lógica. Ao que se mostra possível deduzir, nos indivíduos com *síndrome de savant*, não é possível dizer, com precisão, se tais conexões internas e externas acontecem e como acontecem. Até onde se conhece do pensamento humano e suas funções, sabe-se que existem; no entanto, explicá-las é que se torna uma tarefa muito difícil de executar.

Pontuou Reily (2001, p. 127) que, “[...] o saber do *savant* não se evidencia em sua memória, e sim na sua produção”. Vale destacar que não se está falando em conhecimento e sim em um *saber*, porque não há domínio abstrato de uma técnica, havendo uma representação de uma determinada peça musical ou a execução matemática de processos, bem como a definição de datas futuras, o que não quer dizer que represente qualquer domínio lógico da memória, apenas o resultado direto de cálculos realizados com muita precisão.

O grande desafio posto é, de que forma este indivíduo armazena as informações necessárias para realizar os cálculos matemáticos e como os mobiliza, a fim de encontrar os resultados com tamanha exatidão. Via de regra, estes gênios são considerados *idiotas* exatamente pelo fato de não conseguirem explicar estas ocorrências que encantam a quem as assiste; mas que, ao mesmo tempo, não podem replicar as condições de inteligência que apresentam. Pode-se chegar a compreender que, o fato de serem assim chamados é mais por um sentimento de raiva e ódio dos cientistas, em que tomam-nos

como criaturas egoístas que não dividem seus conhecimentos superiores por puro narcisismo.

Há sempre que ter claro que, as condições de conhecimento sobre o funcionamento do cérebro humano sobre as quais se detém domínio até o momento, além de se fundamentarem em deduções, são pautadas por observações e mediadas pela linguagem. Logo, aquele que não fala, não se expressa verbalmente, como é o caso dos *savants*, torna a dedução dos fenômenos ocorridos m pouco mais complexa e distante de uma compreensão plausível, o que faz surgir as hipóteses mais intrigantes e que não se sustentam.

As condições em que se apresentam os *savants*, não são habituais, ou seja, as observações são sempre sobre um indivíduo e não sobre um grupo e, por mais que se tente, os que apresentam a *síndrome savant* são, categoricamente, tímidos, introvertidos e suas apresentações são reservadas a grupos circunspectos, mesmo assim não sendo passíveis de garantia de que estivessem à vontade para expressar seu potencial.

Tudo o que se observa, com relação aos indivíduos com *síndrome de savant*, é que existe uma tentativa desesperada de explicar o que acontece e, esta situação, em especial é ridícula, porque o fenômeno é observável, é publico e notório; o que desafia é o *como*; como tal situação se torna externa, uma vez que a internalização do processo de aquisição de aprendizagem não seguiu o ritual costumeiro ordinário a que se aplica a todos os indivíduos e, é aí que se aproxima de compreender que o *Savant* não é alguém normal, não do ponto de vista cognitivo, que pode ser analisado e sua capacidade de expressão da inteligência, a destacar, a Criatividade pode ser mensurada através dos instrumentos simplórios que a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina possuem, na atualidade.

Mesmo que se dispusesse de instrumentos e técnicas, de elevada e extremada sofisticação, o problema de análise e entendimento do comportamento manifesto dos *savants* representaria um problema, porque os profissionais envolvidos no exame deveriam estar muitos níveis acima da média para interpretar os dados coletados, empiricamente, não estando sujeitos a emissão de hipóteses apressadas, com a finalidade de auferir respostas a curiosos impacientes.

Mesmo com todo o aparato tecnológico disponível no mercado e que, em muito tem ajudado aos estudiosos, no campo da neurologia, o desafio se encontra no fato de que a espécie humana fundamenta sua análise na linguagem e, apesar de a interpretação ser sempre do outro; a expressão somente tem valor de mérito se dada pelo próprio paciente.

A grande dificuldade de expressão verbal destes indivíduos; às vezes, até mesmo, quase, inexistente, impede que se chegue a resultados lógicos explicativos sobre como seus cérebros funcionam, como aprendem, como armazenam o conjunto de informações que recebem do meio e, em especial, como relacionam as causas internas e externas de sua existência, transformando-as em condições de expressão cognitiva.

Dentre os especialistas médicos é consenso de que não existe, até o presente momento, uma teoria que possa lançar luz sobre os processos intelectuais e mnemônicos dos *savants*, deixando em aberto os desafios a serem respondidos. Siqueira et al. afirma que,

No momento, não há nenhuma teoria médica que pode explicar a razão para esta condição humana curiosa, pelo menos não na sua totalidade. Embora alguns tenham lesão cerebral evidente *savant*, em outros, não é possível encontrar qualquer vestígio de 'anormalidade', pelo menos não pelas atuais ferramentas de diagnóstico (SIQUEIRA, GALVÃO, MARQUES JÚNIOR e REUSE, 2021, p. 6).

O fato de não existir, ainda, uma teoria médica que possa explicar determinado fenômeno, no caso, em questão, acerca dos *savants* e seus respectivos comportamentos manifestos, isto não os classificam como criaturas fora do alcance da ciência; apenas revela que os métodos de investigação utilizados, ainda, não dão conta de, nem mesmo, se aproximar de uma dedução plausível e que se sustente como argumentação teórica.

Llobet (2019), partindo do conhecimento que se tem, até o momento, do funcionamento do cérebro de indivíduos normais se arrisca a argumentar que as causas da *síndrome savant* são diversas. Em sua concepção, apresenta, de imediato, três hipóteses: 1. Em princípio, os indivíduos *savant* sofrem de um distúrbio de desenvolvimento; 2. Sofrem de um distúrbio do espectro do autismo; ou, 3. Sofrem de algum tipo de dano cerebral no hemisfério cerebral esquerdo. Ainda não há um acordo geral quanto à causa da *síndrome do savant*. A principal hipótese é que o dano no hemisfério esquerdo faz com que o hemisfério direito tenha mais desenvolvimento para compensar esse desequilíbrio. Além disso, a maioria das pessoas com *síndrome savant* também tem um Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Um dos sintomas de TEA é ter interesses restritos, o que pode ser o motivo para o desenvolvimento de uma habilidade específica de maneira excepcional.

Associar a *Síndrome Savant* ao Transtorno do Espectro do Autista (TEA) parece ser outra forma de conseguir explicar algo, até o presente momento, sem explicação lógica,

através de um atalho, ao invés de proceder a estudos particulares sobre a manifestação fenomenológica do fato. Tentar uma explicação através do inatismo¹³ é um ato de desespero, correndo o risco de cair no ridículo ante os colegas cientistas, aquele que o ousar fazer.

O fato é que, em algum momento, o *savant* tem contato com situações de experiência didática que o induzem a aprender coisas que o seu cérebro processa com muita facilidade e muita velocidade, surpreendendo àqueles que estão à sua volta, porque as habilidades apresentadas em áreas específicas, destacadamente aquelas onde a maioria da população tem certas dificuldades, como memória, matemática, cálculos complexos, datas futuras.

O que se pode aventar, como um questionamento seria: considerando que nos indivíduos, de maneira geral, a linguagem e a comunicação são fatores determinantes, até que ponto estes domínios específicos afetariam o desenvolvimento de habilidades no campo das ciências duras, as chamadas ciências exatas? E, como os indivíduos *savants* não demonstram domínio neste campo, isto abriria oportunidades para que estas formas de expressão numéricas fosse um mecanismo de comunicação com o mundo exterior? Uma espécie de relação entre as causas internas e externas vinculadas à cognição?

Esta hipótese iria de encontro ao que Llobet (2019) defendeu, como ideia, de que haveria uma dificuldade de interligação entre os hemisférios cerebrais, se tomar como hipótese aceita, a ideia de que, sendo o lado esquerdo do cérebro mais matemático e a transformação, o deciframento desta linguagem complexa ocorreria no lado direito do encéfalo, que cuidaria de torná-la compreensível a todos, portanto, lógica, entendendo o termo no sentido de adaptada ao meio aonde esteja inserido. Neste sentido, a explicação que mais se aproxima de um esclarecimento de fato é que, o lado direito do cérebro não seria capaz de decodificar as mensagens que chegariam até ele, advindas do lado esquerdo.

Os casos de *Savant* apresentam níveis excepcionais de talento nas artes, na memória; porém, estes indivíduos sofrem com a criatividade, ou seja, segundo alguns autores estes não têm um pensamento abstrato (GARCÍA et al., 2011). Assim, um *savant* é

¹³ *Inatismo* é a teoria que defende a existência de ideias, capacidades ou atitudes que nascem com o homem, sem necessidade da experiência ou da aprendizagem para serem adquiridas. Platão (843-763 a.H.) apresenta esta ideia, defendida por Sócrates (885-814 a.H.), no seu diálogo *Menón*. Neste livro, Platão investiga a natureza do conhecimento, argumentando que a mente, ou a alma, tem atravessado muitas existências, tanto dentro como fora dos corpos. O conhecimento consiste em lembrar-se destas experiências anteriores (N.A., 2023).

um indivíduo que demonstra habilidade excepcional apesar de um baixo nível de funcionamento geral. A expressão *Síndrome de Savant* refere-se a características comportamentais observáveis em vez de uma classificação diagnóstica sendo que o termo, portanto, incorpora todos os tipos de deficiência intelectual ou mental, incluindo autismo (CASTILHO, 2011).

Novamente, se depara com a questão da impossibilidade de criação que é dada ao indivíduo que possui a *Síndrome Savant*, como esta fosse elemento limitante, pelo simples fato de que ele possui limitações cognitivas diagnosticadas através de um sistema cartesiano binário. O dogmatismo com que são julgados já determina suas incapacidades diante de uma sociedade que definiu modelos próprios de ser e de existir e, tudo o que não se encaixa neste perfil pré-moldado é submetido a uma condição de subvalor, devendo ser alijado do convívio social amplo e, impedido de ousar criar, uma vez que foi determinado que é incapaz de tal.

Quando se aplica um modelo de avaliação que tenta igualar a todos, *a fórceps*, o resultado é uma sociedade onde todos, de maneira indistinta, são classificados pela média; traduzindo em termos contemporâneos, são todos iguais. Aqueles indivíduos que não se encaixam em tal modelo atômico de sociedade, terminam determinados como *aberrações*; porque seus comportamentos são indecifráveis pelos instrumentos didáticos que formam os profissionais que são considerados aptos, do ponto de vista legal, a assim determiná-los.

O que se faz necessário é o desenvolvimento de uma ferramenta empírica que dê conta de analisar a inteligência do indivíduo *Savant* e explicar como acontecem as conexões neurais, sinápticas no encéfalo deles, esclarecendo um pouco mais sobre o funcionamento do cérebro humano, como um todo. Isto demanda investimentos diretos em formação de profissionais que se mostrem dispostos a vasculhar um espaço do cérebro, até então, pouco conhecido sobre como funciona, como responde aos estímulos do meio externo e os processa no meio interno.

A inteligência dos *savants* somente pode ser mensurada através da observação empírica direta. Para isto, se faz necessário a utilização de profissionais de diversos ramos do saber científico e acadêmico, para que se possam produzir hipóteses que se mostrem plausíveis e que tenham força para abrir caminhos para investigações mais contundentes sobre o tema e sobre o funcionamento do cérebro humano.

O estudo profundo sobre os *savants* é uma oportunidade para se aprender como os procedimentos de absorção e processamento de informações, bem como a transformação destas em conhecimentos se processa através do pensamento e como isto se mostra possível de ser replicado a outras situações mais ou menos complexa de aprendizagem. Isto requer altos investimentos em pesquisa e desenvolvimento, tanto em recursos metodológicos quanto em recursos humanos, especialmente, no aspecto da coleta de dados e observação das situações empíricas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Síndrome de Savant* representa um desafio muito intenso para as áreas das ciências médicas, psicológicas e pedagógicas, porque cada uma delas busca uma resposta mais próxima da compreensão sobre sua ocorrência, definição e apresentação de sintomas, bem como a utilização de práticas empíricas e teóricas de aprendizagem que auxiliem a tais indivíduos a se inserirem na sociedade com maior poder de autonomia.

As dificuldades encontradas em relação aos indivíduos savants, é na interpretação de suas respectivas capacidades intelectuais apresentadas, de modo empírico, sem que consigam expressar os mecanismos que adotam para alcançarem tal nível de conhecimento, sem um aparente treino e sem demonstrar condições de inter relações neurais completas entre os hemisférios cerebrais.

No campo das ciências médicas, as dificuldades são em explicar como que indivíduos com aparente nível baixo de capacidade intelectual, classificados como idiotas (QI<40) podem realizar ações que, nos moldes de entendimento e compreensão atuais, em consonância com os moldes atuais de análise e avaliação, somente poderiam ser executados por indivíduos considerados geniais. O desafio é saber como as diferentes áreas cerebrais se comunicam, fazendo com que as informações sejam recebidas processadas em nível de hemisfério cerebral.

No campo das ciências psicológicas, o desafio é compreender como acontecem os procedimentos de recepção e tratamento das informações, transformando-as em conhecimento e aprendizagens úteis. Como se dão os processos cognitivos, relacionando as causas internas e externas da mensagem advinda do meio.

No campo das ciências pedagógicas, o desafio é ainda maior, porque como aplicar uma didática fundamentada em modelos estereotipados, que se fundamenta em um

modelo de avaliação dos conhecimentos, unicamente, na condição memorística e de repetição daquilo que, supostamente, se aprendeu durante horas exaustivas de leituras e discursos obsoletos, para avaliar alguém que não apresenta condições de explicar como são processadas e conectadas as coisas em seu mundo intrínseco?

Por fim, apresentamos nossa hipótese de que, o indivíduo que é diagnosticado com *síndrome de savant* possui uma capacidade ampla de armazenagem informacional e de processamento cognitivo, havendo uma dificuldade de elaboração de funções dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro, o que faz com que a maior parte das sua criatividade, que é defendida por Dau (2023), como a manifestação da inteligência, seja elaborada no hemisfério esquerdo, este que utiliza uma linguagem matemática, simbólica e, não conseguindo processar estas no hemisfério direito que possui uma linguagem articulada, interpretada e esclarecida mais aos moldes da comunicação social humana e, a partir desta impossibilidade, este indivíduo expressa-se como tem condições de o fazer. Sendo assim, são os mecanismos de interpretação de sua linguagem expressa que não se mostram capazes de compreendê-los e ao que produzem.

Possivelmente, em uma sociedade pragmática que adotasse mecanismos empíricos de avaliação e, se preocupasse menos em tentar compreender aquilo que está fora de seu alcance cognitivo, estes indivíduos passariam como pessoas normais, dotadas de talentos superiores e produziriam trabalhos e produtos úteis à sociedade.

REFERÊNCIAS

Associação Americana de Psiquiatria (APA). (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Editorial Médico Pan-Americano, 2014.

BRAGA, D. A.; JORGE, R. S. *Síndrome de Savant: relato de caso e revisão da literatura*. Disponível em: [www.revistamedicaanacosta.com.br/8\(4\)/artigo_3.htm](http://www.revistamedicaanacosta.com.br/8(4)/artigo_3.htm). Acessado em 09/01/2023.

Castilho, A. Síndrome de Savant: Possibilidades Educacionais. *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá, 2011, pp. 1-12.

DAU, S. *Sobre o conceito de inteligência*. Comunicação pessoal aos autores. Abril de 2023.

GARCÍA, R.; MADRID, H.; Orta, D.; VANEGAS, M. (2011). Trastornos neurológicos y música. *Archivos de neurociências*, 16(2), 98-103.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e mediação do professor.*

LLOBET, A. B. *Síndrome de Savant: características, sintomas, causas e tratamento.* Psicologia-Online, 2019. Disponível em: <<https://br.psicologia-online.com/sindrome-de-savant-caracteristicas-sintomas-causas-e-tratamento-2.html>>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 11/01/2023.

PRING, L. (2005). Savant Talent. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 500-5003. Recuperado em 16 de abril 2023. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=313208&jid=DMC&volumeId=47&issueId=07&aid=313207>

REILY, L. *Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência.* Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, V.; NASCIMENTO, S.; MAIA, L. Transtorno do espectro autista: o síndrome de savant. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2020, 21(2), 387-394. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.

SIQUEIRA, T. D. A.; GALVÃO, D. S.; MARQUES JUNIOR, N. R. P. C.; REUSE, J. A. Síndrome de savant: compreendo sua evolução e tratamento através da literatura. Manaus: *Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogentologia* (Bol Inf Uni Soc- BIUS), v. 12 n. 5 (2019): [EDITORIAL Setembro - 2019](#), pp. 1-12.

TRAFFERT, D. A. (2009) The Savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 364, 1351- 1357. Recuperado em 5 abril de 2023, de: http://www.wisconsinmedicalsociety.org/system/files/savant_article.pdf.

TRAFFERT, D. A. *The Savant syndrome: islands of genius.* Recuperado em 5 abril 2023, de: http://www.wisconsinmedicalsociety.org/Savant_syndrome/Savant_articles/islands.

YOUNG, R. (2001) *Current research in the area of autism and Savant syndrome.* *International Education Journal*, 2 (4), 329-333. Recuperado em 5 abril 2023, de <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n4/YOUNG/PAPER.PDF>

YUNTA, J.; ALONSO, T.; AMO, C.; LUCAS, A.; MAESTÚ, F.; BADUELL, M. El síndrome de savant o idiot savant. *Revista Neurológicos Síndromes Neurológicos Y Neuropsicología*, 36(1), 2003, 157-161.

Capítulo 8
QUESTÕES EMPÍRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE A
FORMAÇÃO VOCACIONAL E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Cleidimar Rosalino Pereira

José Luis Gotay Sardiñas

Patrícia Czaplinsk

Sérgio Rodrigues de Souza

QUESTÕES EMPÍRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO VOCACIONAL E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

*Cleidimar Rosalino Pereira*¹⁴

José Luis Gotay Sardiñas

*Patrícia Czaplinsk*¹⁵

Sérgio Rodrigues de Souza

RESUMO

Este trabalho destina-se a refletir sobre aspectos empíricos, teóricos, filosóficos e psicossociais, particularmente fundamentos, que suportam o processo de formação profissional e orientação profissional educacional. Uma excursão do materialismo histórico, que revela o papel a ser desempenhado pela educação e aconselhamento para crianças, adolescentes e jovens não é só na formação profissional e orientação profissional de ensino a partir do exemplo pessoal do professor e outras condições; mas, no treinamento e preparação para a vida da geração mais jovem em geral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores clássicos cubanos que se debruçam no entendimento e na aprendizagem empírica do tema. A orientação vocacional não é uma proposta isenta de interesses de todas as ordens e, muito menos tão subjetiva quanto possa se apresentar àqueles que dela usufruem. O trabalho do orientador consiste em conduzir o espírito dos jovens para os caminhos que melhor possam atender, de modo pragmático aos anseios e necessidades da nação. Quando este preceito é destituído do poder do Estado, deixando a cada um que siga os rumos de sua vida, conforme seja seus anseios mais legítimos, em pouco tempo, tem-se a derrocada dos princípios que até então sustentaram aquela sociedade e o seu destino mais próximo é a escravidão. Conclui-se que, fundamentos psicossociais da Educação e orientação representam as bases do processo de formação profissional e ensino de orientação profissional, como é concebido no próprio processo de formação da personalidade e o tipo de orientação apresentado.

Palavras-chave: Formação vocacional. Orientação pedagógica. Orientação profissional. Projeto de vida.

ABSTRACT

This work is intended to reflect on empirical, theoretical, philosophical and psychosocial aspects, particularly foundations, which support the process of professional training and educational professional guidance. An excursion into historical materialism, which reveals the role to be played by education and counseling for children, adolescents and young people, not only in professional training and professional teaching guidance based on the teacher's personal example and other conditions; but in the training and preparation for life of the younger generation in general. This is a bibliographical

¹⁴ cleiderosalino@hotmail.com.

¹⁵ pathycz@gmail.com.

research, based on classic Cuban authors who focus on the understanding and empirical learning of the theme. Vocational guidance is not a proposal free of interests of all kinds, much less as subjective as it can be presented to those who benefit from it. The advisor's work consists of leading the spirit of young people to the paths that can best meet, in a pragmatic way, the aspirations and needs of the nation. When this precept is removed from the power of the State, leaving each one to follow the direction of his life, according to his most legitimate desires, in a short time, there is the collapse of the principles that until then sustained that society and its destiny closest is slavery. It is concluded that the psychosocial foundations of education and guidance represent the bases of the process of professional training and teaching of professional guidance, as it is conceived in the very process of personality formation and the type of guidance presented.

Keywords: Vocational training. Pedagogical orientation. Professional orientation. Life project.

INTRODUÇÃO

O propósito da educação é refletido na sociedade a partir do momento em que apresenta requisitos e exigências de formação educativa e ações específicas que tenham condições empíricas de responder às exigências de formação de um modelo de indivíduo que atenda às necessidades econômicas de um país e que defenda os valores e ideais da classe social que o poder público representa, ou seja, um indivíduo pragmático.

Na sociedade socialista se expressa a educação formal com vistas

Para formar novas gerações e todas as pessoas no mundo científico, desenvolver plenamente as capacidades intelectuais, físicas e espirituais do indivíduo e incentivá-lo a sentimentos humanos elevados e gosto estético; converter a moralidade ideológico-político e comunista nas crenças pessoais, hábitos de princípios de condutas diárias, formar um homem livre para viver e participar ativamente e conscientemente na construção do socialismo e do comunismo (Grupo MINED, 2012, p. 20).

Infere-se do posto acima que, a educação formal responde a determinados tipos de formação econômico-social, considerando que responde às necessidades e exigências da construção do capital social, através da formação de seus cidadãos. Neste contexto, educação e orientação em processos gerais e de formação profissional e de orientação profissional e de ensino em particular, têm uma base filosófica e psicológica comum, porque todas estas vertentes estão fundamentadas sob um princípio comum, a formação integral e pragmática do homem.

O interesse, com tal propositura, é o de se ter uma sociedade tal que atue em prol de melhorar os processos dinâmicos da vida e dos mecanismos de produção de bens e

serviços essenciais. Para que isto aconteça, os indivíduos devem estar, de certa forma, realizados e satisfeitos com suas decisões, o que nem sempre ocorre, porque a existência coloca uma gama de desafios que, somente uns poucos conseguem ultrapassar.

É neste espaço que se insere a preocupação com a orientação vocacional profissional, considerando que o investimento social em relação a um estudante é muito elevado, isto em se tratando de expectativas de mercado, ocupação, retorno econômico, na forma de prestação de serviços de primeira necessidade e com a qualidade exigida.

A educação formal vem tentando tomar este espaço, não porque seja sua obrigação ou mérito; mas, o tem feito, no fundamento de que todos devem ter a liberdade para a escolha subjetiva, o que conflita com o trabalho do orientador, em que após a aplicação de uma bateria de testes, todos de caráter objetivo, a sua interpretação é, de modo estrito, subjetiva e, o que se tem é nada mais que uma redução na dimensão da violência simbólica familiar sobre os interesses dos filhos, em que esta é transferida a um agente do Estado que se diz imparcial em suas orientações.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O materialismo histórico afirma que toda a formação econômico-social (FES) consiste, de maneira essencial, por um modo de produção, particularmente na sua estrutura interna, para o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e de propriedade estabelecida nos próprios meios de produção. Se o modo de produção é socialista, então, a propriedade dos grandes meios de produção estará nas mãos do Estado. Fato quase contrário se dá, no sentido de que, se o modo de produção é capitalista, então, a propriedade dos grandes meios de produção estará distribuída nas mãos de empresários (grandes, pequenos e micro) e o Estado deterá, também, setores de produção, a fim de que possa regular, quando se isto se mostre necessário e, controlar preços, uma vez que, por ser, também produtor, conhece a relação custo-benefício da produção de bens.

Na estrutura do modo de produção revela-se uma relação dialética entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, que são condicionados e pressupõem um ao outro. Essas relações determinam o modo de vida e manifesta-se nos aspectos psicológicos das pessoas, expressos em maneiras de pensar e de agir. Da mesma forma, o modo de produção, molda a ideologia e os valores da sociedade, ideologia que as

peças têm, independentemente da sua vontade, suas crenças religiosas; e tais conjunturas terminam por condicionar formas de consciência social, ou seja, o modo de produção é a base sobre a qual toda a superestrutura da sociedade é construída e se mantém.

Neste sentido, Federico Engels argumenta que,

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca de seus produtos é a base de toda a ordem social; e que, em todas as sociedades que desfilam ao longo da história, existe a distribuição de produtos, bem como a divisão social em classes ou propriedades e é governado por aquilo que é produzido e como ele é produzido e a forma de trocar o produto (ENGELS, 1979, p. 325).

O que Engels quer afirmar é que o produto e a forma de produção determinam os modos de vida de toda e qualquer sociedade, mesmo considerando o sistema de solidariedade mecânica¹⁶. Ele coloca uma força arbitrária sobre este sistema de produção e, até que ponto este mérito se estende sobre a decisão vocacional dos indivíduos em idade escolar?

Obviamente que, uma sociedade tenha que se preocupar de sua sobrevivência econômica e, fundamentado neste detalhe, ela necessita de mecanismos de produção que a garanta como competitiva e, dentro deste escopo que, ao primeiro olhar desatento, parece ser trivial, mas que se mostra muito profundo e de elevada complexidade, porque o principal produto que esta possua para comercializar representa o seu padrão de excelência e, como consequência, de existência, como nação. Daí a necessidade de que os jovens sejam orientados quanto ao seu futuro profissional, porque o interesse em questão não é particular, é nacional.

Daí que a orientação vocacional não é uma proposta isenta de interesses de todas as ordens e, muito menos tão subjetiva quanto possa se apresentar àqueles que dela usufruem. O trabalho do orientador consiste em conduzir o espírito dos jovens para os caminhos que melhor possam atender, de modo pragmático aos anseios e necessidades da nação. Quando este preceito é destituído do poder do Estado, deixando a cada um que siga os rumos de sua vida, conforme seja seus anseios mais legítimos, em pouco tempo,

¹⁶ Na concepção de Emile Durkheim (1858-1917 d.H.) a solidariedade mecânica em uma sociedade vai além da soma dos indivíduos (suas consciências individuais), ela se constitui na consciência coletiva. Ela está presente em sociedades que são primitivas ou pré-capitalistas, consideradas mais *simples* como, por exemplo, as tribos indígenas (Nota dos autores, 2023).

tem-se a derrocada dos princípios que até então sustentaram aquela sociedade e o seu destino mais próximo é a escravidão.

Nos sistemas capitalistas de produção, a concorrência marca o desenvolvimento constante de novas ideias e produtos, em que a inteligência tem de ser posta à mostra, constantemente, através da criatividade, dado que existe toda uma corrida por agradar ao cliente e oferecer-lhe condições de conforto e bem-estar, de acordo com o que esteja disposto a pagar por tal.

Na propriedade social dos meios de produção, que caracteriza o modo de produção socialista, como F. Engels apontou,

A capacidade de garantir a todos os membros da sociedade, através da produção social, uma existência que, além de gratificante a cada dia satisfaça plenamente e com maior facilidade suas necessidades materiais, mas também assegura o desenvolvimento e a execução das suas capacidades físicas e espirituais livre e plenamente, esta possibilidade foi alcançada pela primeira vez hoje e só hoje foi realmente atingida (ENGELS, 1979, p. 325).

Processos e condições específicas de vida histórica, sociocultural e socioeconômica do povo são aqueles que passam por todo o processo de formação e desenvolvimento da personalidade individual e coletiva. A personalidade tem um condicionamento histórico-social; nesse sentido, existe uma tríade dialética entre educação, desenvolvimento econômico e condicionamento histórico-social de personalidade. É então que entram em jogo a educação e a orientação, respondendo por seu papel na formação deste modelo de homem que a sociedade precisa, para responder às exigências do desenvolvimento econômico, portador de valores da sociedade, capaz de defender seus princípios.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PSICOSSOCIAL E ACONSELHAMENTO

A unidade fundamental do curso da vida humana são temas marcados e fundamentados por eventos existenciais, que podem ser descrito e representado através de qualquer evento psicológico que é produzido pela interação de um vetor subjetivo (necessidades, motivações, desejos, projetos, recursos pessoais, etc.), confrontados com um vetor objetivo (a realidade externa, física, social, cultural, etc.) que a pessoa pode tomar como *leitmotiv* para a determinação individual para uma valência positiva ou negativa. No confronto entre esses dois vetores, se o resultado da valência é positivo, o resultado é o sucesso, realização de metas, a realização e a satisfação pessoal; pelo

contrário, se o resultado da valência é negativo, o sentimento expressado é a frustração, dificuldades, obstáculos, fracasso. Neste sentido, o indivíduo terá que procurar mecanismos compensatórios, substituições ou alterações que substituam o seu desejo-alvo.

O problema de formação em educação revela que os estudantes não devem ser pensados e interpretados como fenômenos isolados das situações concretas em que elas surgem, mas, antes de tudo, ser estudado, tendo em conta causa e efeito e que sua emergência tenha origem a partir de um condicionamento histórico social, porque, os problemas de formação e desenvolvimento da estrutura da personalidade, do modo de vida e as relações estabelecidas, exceto em casos de patologias podem ser: Educação e cultura; Educação ideológica e moral; Psicologia; As relações interpessoais e adaptação social pessoal e a formação de um mundo científico

Este é o lugar onde se pode desempenhar um papel de liderança como professor orientador dos alunos na resolução dos seus problemas. Estes que estão relacionados a um conjunto de fatores psicossociais, tais como condições de vida, condições de trabalho, os níveis de estresse, apoio social, estilo de vida e estratégias de enfrentamento que podem afetar a unidade mental e a saúde mental de modo individual e coletivo. Quando José Martí (1853-1895) afirmava que educar é preparar o homem para a vida, estava expressando, de maneira muito sábia, fins de orientação, porque em seu sentido semântico, educar é disciplinar, orientar, garantir o devido compromisso social com a geração seguinte, as tradições e os princípios socioeconômicos de uma determinada nação.

Torroella (1990) definiu a orientação e a ajuda que é oferecida ao indivíduo como uma variedade de técnicas que auxiliem-no quanto ao desenvolvimento físico, psicológico e moral até seus limites e poder aplicar suas habilidades no sentido de aprender a estudar, trabalhar e a realizar-se na vida.

Del Pino (1998) define a orientação profissional como uma

Ajuda na relação estabelecida com o aluno para facilitar o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos mesmos, através de diferentes técnicas e integrados os caminhos gerais do processo de ensino, dependendo do estágio evolutivo, o contexto sócio-político e a situação específica em que se encontram (DEL PINO, 1998, p. 57).

O autor coloca, em termos muito abrangentes que, a vocação profissional é uma construção social que, na era atual depende, sobremaneira, da figura do professor,

considerando que este se tornou um sucedâneo do pai e da mãe na vida íntima do filho. As relações definidas entre os processos internos e externos da existência ficam condicionadas ao currículo escolar e à criatividade pedagógica dos professores.

Este sistema de ensino que se vem adotando, em que transforma o estudante em um eunuco intelectual, o distancia da vivência empírica das coisas, impedindo-o de sentir-se em conflito com determinados campos do conhecimento e, assim, desprovido de qualquer possibilidade de embate, escolhe aquilo que lhe parece ser o mais rentável economicamente; no entanto, o faz, na ausência de um *pathos* que o conduza a uma relação erótica com a carreira escolhida e isto termina por criar uma geração de infelizes com suas escolhas e, mais, com as orientações recebidas de seus mestres.

Manzano e Torres (2013) definem a Formação Profissional e orientação profissional como

Um processo que ocorre ao longo da vida das pessoas, a começar desde a infância e que se estende ao longo de sua vida profissional. É, portanto, concebido como parte de uma educação permanente da personalidade do sujeito, que se prepara para a formação e atuação profissional de forma responsável (Idem, 2013, p. 89).

Dado o que expressam esses autores, pode-se inferir que a formação profissional e a orientação profissional promovem a formação e desenvolvimento da personalidade com uma intencionalidade profissional; é parte da orientação do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens a uma vida pró-ativa, relacionada com a sua futura profissão.

Este vínculo empírico com a futura profissão é que se deve buscar em um processo sólido de orientação vocacional, porque é lá que o indivíduo irá passar todo o resto de sua existência, pensando, sonhando, criando, inovando, aprendendo e ensinando, enquanto aplica sua técnica na solução de problemas cada vez mais complexos e desafiadores. Privar o orientando desta condição de proximidade com o que poderá ser seu ato de existência futuro é o passo mais acertado para as discontinuidades nos cursos de formação superior com que se depara nas universidades.

Assim que, o papel do orientador vocacional não é teórico, no sentido de interpretar um sem fim de respostas sem sentido algum para o estudante. Seu trabalho deve pautar-se em uma agenda empírica, com desenvolvimento e cumprimento de tarefas, sob a observação de um tutor, didaticamente preparado para seguir esclarecendo aos candidatos as potencialidades, possibilidades e, também, as dificuldades inerentes a cada profissão.

Ao longo do processo, os estudantes podem descobrir vocações para campos de conhecimentos paralelos às profissões em análise e, quando isto acontece, tem-se a realização de um conflito, o que torna a decisão por uma carreira mais saudável, porque passa a haver a necessidade de estudos em torno das mesmas. A indecisão em relação à escolha profissional, que é uma sublimação do conflito é o que faz com que outros, dentro do coletivo, decidam primeiro e se satisfaçam com tal escolha.

A orientação está enraizada nos principais objetivos da nova pedagogia, que visa o desenvolvimento pleno, harmonioso e pragmático do homem, em que defende que este se mostre e se prove útil à sociedade. A sua doutrina enfatiza o conhecimento, o respeito e o cultivo da personalidade dos alunos, a autonomia, a auto regulação, a sua liberdade de criação, bem como a responsabilidade social, onde se observa a estreita relação entre a educação e orientação.

Quando se destaca a ideia de um desenvolvimento harmonioso, isto não implica na ausência de qualquer tipo de conflito, porque assim pensar e crer é demonstrar, de maneira empírica, ignorância completa sobre o ser humano e seu estado personológico e deixar-se levar pela estultícia de que o homem ideal é aquele que não se envolve na batalha pela busca do ideal. Fosse o ser humano, ausente de qualquer tipo de conflito, de toda natureza, a orientação se mostraria desnecessária.

Os objetivos da orientação se apresentam na:

- ✓ Promoção e desenvolvimento da personalidade, promovendo a aprendizagem básica para a vida;
- ✓ Prevenção da perda da saúde mental;
- ✓ Facilitação das tarefas de desenvolvimento;
- ✓ Auxílio o assunto em situações problemáticas em diferentes fases da vida;
- ✓ Ajuda às pessoas em situações críticas, depressão, conflitos, etc.;
- ✓ Treino do indivíduo a ajudar a si mesmo (TORROELLA, 1990).

A orientação é um serviço profissional que visa ajudar os estudantes que apresentam problemas de aprendizagem através da realização de um conjunto de tarefas que possibilitem-lhes atingir o máximo desenvolvimento, ressalvadas as suas respectivas condições potenciais, que podem ser fomentadoras de desempenho, como limitadoras, a destacar, a idade, fatores econômicos, motivação, entusiasmo.

Cabe destacar que a orientação, embora atue de modo eficiente sobre os pontos de estrangulamento que estejam a impedir o desenvolvimento *normal* dos estudantes, ela não fornece, para os estudantes meios para resolver os problemas e dificuldades; antes procura desenvolver nesses indivíduos uma capacidade geral para a compreensão de seus problemas e dificuldades, como admitir, tolerar, resolver e tomar decisões por si mesmos; isto implica em que eles são colocados em prática com um mínimo de conflito.

Entre os tipos de orientação podemos citar:

1. Orientação do desenvolvimento: Promove o desenvolvimento ideal da personalidade através da criação de condições propícias à aprendizagem eficaz e tarefas de desenvolvimento de cada idade (preventiva);

2. A orientação Consultiva ou de reparação: destinada a ajudar os indivíduos e/ou grupos, de modo a que as falhas presentes na execução de tarefas de sua idade devam ser eliminadas, através de ações de orientação que atuam sobre as causas profundas (TORROELLA, 1990).

Com relação à resposta oriunda da orientação advinda das áreas de aplicação, Torroella (1990) afirma que podem ser: aconselhamento educacional, orientação profissional, orientação pessoal, orientação social e orientação vital.

De acordo com a literatura consultada, Daudinot (2013, p. 10) relata que

A Orientação Profissional tem suas origens em 1908 com a criação, em Boston (USA), do primeiro Bureau de Orientação Profissional por F. Parsons, que cunhou o termo *Orientação profissional*, projetado para ajudar os jovens que exigiam ajuda na seleção de uma carreira e orientar-se no mundo profissional.

De acordo com a sistematização de estudos, é Fitch que, em 1935, publicou seu livro sobre *Orientação Profissional (OP)*, onde afirma que esta se define como “o processo de assistência individual para a seleção de uma ocupação, preparação para ele, iniciação e desenvolvimento nele” (Op. Cit.).

O conceito apresentado, nesta epígrafe, mostra que, a partir do momento em que se escolhe uma profissão, todo um conjunto de ações desenvolvimentais se faz necessário para se atingir os fins a que se propôs, com a ação inicial. Trata-se de um investimento de ordem técnica individual que ultrapassa a simples escolha de uma ocupação; é um destino a seguir e um rumo a ser trilhado, em direção a um futuro, individual e também coletivo.

Esta consciência de que as escolhas objetivas de vida presente não são tão autônomas quanto se presume é o primeiro passo para compreender as posições políticas que cabe a cada jovem, ainda em curso estudantil e, o que tem sido fomentado, nos últimos tempos é uma condição de tentar resolver as questões que atravessam o ser humano desde eras pré-históricas (ambientais, sociais, econômicas) a fórceps, como se aqueles que antecedem à geração atual não o tivessem tentado ou que tivessem negligenciado todos os sintomas que se mostram como urgentes em serem tratados e sanados.

O que fica explícito é que a orientação vocacional vai seguir os parâmetros e diretrizes políticas que norteiam o pensamento social no determinado momento de sua aplicação sobre o público-alvo a que se tenha interesse em orientar quanto a uma carreira profissional. Sem perceber todos os indivíduos terminam envolvidos na temática que está fundamentada na necessidade humana, em momentos muito específicos, a destacar, quando se depara com fortes intempéries e isto exige que se tenham engenheiros criativos que propiciem a construção de barreiras eficientes e eficazes contra os elementos e a fúria da natureza, o Estado direciona toda sua força de *marketing* para a formação de engenheiros em diversos ramos, cedendo bolsas de estudos, motivações a estudantes que se destaquem nos campos da Física e da Matemática e até mesmo aqueles que se mostrem talentosos em outros campos do conhecimento, mas que mostrem alta capacidade de raciocínio. De forma que, a economia e a política são os fatores determinantes dentro do campo da orientação para formação vocacional.

Del Pino (1998), referindo-se à interpretação da gênese do processo de formação profissional, a faz a partir de uma classificação de três tendências que se resume, conforme seguido:

1. A primeira tendência sugere que a vocação é inata, que é carregado com ele e não pode ser alterado.
2. A segunda tendência expressa que a vocação é criada ou pode ser dada diretamente.
3. A terceira tendência tem como argumentos, que a vocação pode ser construída, em forma, ativada de forma criativa através da subjetividade do sujeito, diz que é mutável, não é absoluta e estão implícitos nela, diferentes alternativas (DEL PINO, 1998, p. 57).

Das três alternativas apresentadas para a vocação profissional, nenhuma delas aborda a questão de que a necessidade premente de mão de obra é quem determina, de fato, uma parcela significativa dos resultados obtidos. Setores-chave da economia tendem a ruir se não forem atendidas as suas urgências por pessoal especializado, coisa que a

escola, nos moldes atuais não dá conta de atender, mas que o próprio mercado cuida de resolver através de seus processos de formação continuada e ações intermitentes, estágios, entre outros.

É muito complexo alguém que não possui vocação para determinada área sem nem ao menos tê-la experimentado como parte de sua criatividade, ou seja, sem ter como saber o que poderia pensar e como agir quando em contato com situações reais que o desafiassem a superar suas limitações. Este é um dos pontos mais interessantes da orientação profissional, em que os candidatos que estão sob *observação* são submetidos a situações que os provoquem a encontrar recursos interiores em direções que, até aquele exato momento, não lhes despertava nenhuma paixão ou motivação. A experiência com o objeto-alvo é que conduz o indivíduo ao êxtase e se descobre preparado para assumir tal campo do conhecimento como seu, mesmo sem que, antes daquele contato íntimo, não houvesse interesse recíproco.

Acreditar que a vocação é algo inato é entregar-se aos pensamentos idílicos e insólitos de Platão (842-762 a.H.) crendo que todo o conhecimento humano é, de igual forma, inato; o que é um erro crasso, porque a criatividade que é a manifestação da inteligência uma vez aplicada sobre as situações-problema postas pela sociedade vai sendo aprimorada a cada vez que é posta diante de um novo desafio e inovando a partir deles. Caso a vocação fosse inata, em algum campo específico, o esforço que o estudante aprendesse os conceitos tal sistema de conhecimentos *sui generis* de cada área e os apreendesse, seria menor? Os defensores de tal ideia diriam que sim...; mas, não apresentam situações reais, dado que, mesmo profissionais de extremo sucesso em seus respectivos campos, chegaram mesmo a ser reprovados em determinados momentos de suas vidas acadêmicas e laborais.

Se a vocação fosse criada, proporcioná-la diretamente ao indivíduo sob orientação criaria um paradoxo, sem condições de quaisquer soluções para o mesmo; porque isto poderia ser interpretado como imposição *à força*. O autor apresenta-a como produto direto da economia e da política; mas, reduz o elemento surpresa a uma ação tirânica dos superiores aos estudantes. E, não é bem assim que a máquina funciona, o *establishment* não trabalha livremente com suas imposições, deixando-as na ilusão da subjetividade individual e coletiva; aliás, esta última, o mecanismo mais eficiente para se conduzir ao interesse estatal a vontade individual.

Erra o autor, ao dizer que a vocação pode ser construída; porque ela sempre é produto do interesse de uma sociedade ou de uma nação. As demandas sociais é que irão determinar os rumos que os pedagogos e orientadores vocacionais irão dirigir seus discursos. Na esteira, esclarece que todo um jogo de possibilidades é posto ao indivíduo, de forma a que sua vontade se estenda até atingir o âmbito da busca pela profissão que acredita ser sua vocação inata.

Del Pino e Manzano (2009) definem o ensino de orientação profissional como um

Sistema de influências educacionais destinadas a estimular a vocação pedagógica em alunos, a admissão para as carreiras com perfil e retenção de desenvolvimento do mesmo. Deve incluir auxílio estudantil no complexo processo de definição de seu projeto de vida, tendo em conta a prioridade social (Idem, p. 56).

Aqui, o autor esclarece que, a orientação vocacional leva em definitivo, a necessidade do Estado em formar mão de obra qualificada, a fim de atender aos seus interesses mais prementes. Esta é uma questão que, por vezes, fica subentendida nas discussões em que se pretende colocar o interesse individual muito acima do interesse coletivo, o que gera conflitos difíceis de serem solucionados, porque, como exemplo, tem-se que um corredor de Fórmula 1 e um jogador craque de futebol podem trazer imensa alegria ao seu país e à nação, o que não se discute; mas, qual o seu papel social na produção de bens de consumo direto?

Em qualquer nação, a escolha para a área de esportes é, quase sempre, livre; no entanto, nos países socialistas, em que todos contribuem, de maneira direta, para a riqueza da nação, estes indivíduos atletas o fazem de modo peremptório; porque os bens que conquistam, através de seus esforços pertencem à nação da qual faz parte e, assim, os ganhos econômicos auferidos vão ser distribuídos entre todos; não apenas a alegria da vitória e da conquista.

Já nos sistemas capitalistas, em que cada um é soberano sobre suas conquistas individuais, o Estado encoraja a que os jovens, desde tenra idade escolham profissões de cunho pragmático, porque o interesse é a produção de divisas para a nação. Nada disto é estampado em *outdoors* pelas principais avenidas de uma cidade; no entanto, a mensagem subjetiva é de interesse coletivo e não particular.

Como o estágio de desenvolvimento dos projetos de vida e a personalidade são construídos?

As principais etapas do desenvolvimento da personalidade são:

1. Primeira Infância:
 - Infantil (0 a 1 ano)
 - Idade precoce (1 a 3 anos)
 - Pré-escolar (de 3 a 6 anos)
2. Idade - escolar (6 a 12 anos)
3. Adolescentes (11-12 a 15-16 anos)
4. Idade jovem (16 a 20 anos).

A idade juvenil é a que merece mais atenção em relação ao restante das outras etapas, considerando que é nesta fase que os jovens sentem a necessidade de construir seu projeto individual e coletiva de vida. Este trabalho é reconhecido como não suficiente e que a orientação profissional é uma formação geral integrada de personalidade, com uma intencionalidade que começa a partir do processo de idades mais precoces.

A Orientação Profissional é um trabalho desenvolvido em função da carreira para aconselhar a família, que, às vezes, não tem conhecimento de certas profissões; é aquele que guia o jovem para selecionar determinada profissão ou ofício, continua à procura de ofertas e pedidos de emprego relacionadas com necessidades econômicas e sociais do país. Às vezes, decidir o futuro imposto, ou melhor, propor um projeto de vida profissional, o que é mais parecido com o que querem, demonstrando aí que não é sempre que é levado e conta o que os filhos querem e sim o que a família quer para seus próprios filhos.

As necessidades básicas de idade juvenil são:

1. Autonomia da conduta, moral e econômica;
2. Formação de um mundo científico;
3. Sentido da vida;
4. Construção do projeto de vida.

Diante das quatro situações pedagógicas postas, a que, de fato, compete à escola é a construção de um mundo científico; no entanto, ela tem tomado o projeto de vida como sua atividade mestre orientadora da vida profissional do estudante, o que é um erro crasso, dado que uma decisão de tal envergadura, que implica em investimentos de várias ordens, desde a econômica até a libidinal, esta ação é algo que estaria no escopo de ação da família e, ela, de modo indireto, cumpriria o papel do Estado.

A ATIVIDADE LÍDER: SELEÇÃO DA PROFISSÃO OU OCUPAÇÃO

Para que a atividade de Orientação Profissional seja posta em relevância, há que definir a ação que a guie pelo processo em direção ao que se pretende como fim a que se destina. Para D'Angelo Hernandez (2004), esta se caracteriza como sendo o projeto de vida e que se define como

O acolhimento da pessoa em sua dimensionalidade essencial da vida, uma perspectiva de gestão ideal de modelo real complexo sobre a sua vida, o que você espera ou quer ser e fazer, que se concretiza no layout real e alcançar possibilidades internas e externas; define sua relação com o mundo e para si mesmo, sua razão de ser como um indivíduo em um contexto e tipo de uma dada sociedade (D'ÂNGELO HERNANDEZ, 2004, p. 133).

O autor supracitado ressalta que os projetos de vida são formados na base da determinação das condições materiais e da vida espiritual, expressando a influência ativa do indivíduo na sociedade como personagem, a projeção de suas experiências e ações de vida em diferentes áreas da atividade coletiva. Também destaca que a construção de projetos de vida ocorre através da dupla determinação da relação entre o indivíduo e a sociedade como uma manifestação da essência social do indivíduo concreto.

Em resposta a estas razões é que D 'Angelo (2004) diz que, se projetos de vida são considerados a partir das relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, na determinação do indivíduo e sua projeção para a sociedade; então, eles podem ser investigados como treinamento psicológico dos indivíduos em seu contexto social e também pode ser analisado como um fenômeno social macro; como uma manifestação da relação entre a consciência individual e social, que podem ser interpretados como dois níveis de expressão de projetos de vida.

D 'Angelo Hernandez afirma o seguinte:

O projeto de vida e formação psicológica da personalidade que integra principais direções de vida implica, por um lado, as relações de todas as atividades sociais da pessoa (trabalho, profissão, família, tempo livre, sócio-políticas, relações interpessoais culturais de amizade e amor, organizacional; de outra forma, é a expressão do funcionamento dos diferentes mecanismos e formações psicológicas que compõem todo o campo da experiência pessoal) (D'ÂNGELO HERNANDEZ, 2004, p. 137).

Tomando esta fala, o que se expõe é que o projeto de vida é a atividade-líder, por ser a mais complexa que envolve a existência humana, indo desde uma escolha objetiva,

definida pelo desejo até a consumação desta escolha, fundamentada nas condições particulares do indivíduo. Assim, ela se torna um campo melindroso de atuação do orientador e que, na maioria dos casos, terminam em desastres e frustrações, exatamente, por desconhecimento ou não considerar estes detalhes.

Quanto à formação profissional e orientação profissional educacional, o autor as define como:

O sistema de influências educacionais e de assistência recebidos pelo aluno pelo professor, para a construção do projeto de vida, como resultado do ensino de motivação profissional mantido no processo de treinamento e desenvolvimento de sua personalidade (D'ÂNGELO HERNANDEZ, 2004, p. 45).

Algumas questões metodológicas que se pode considerar para o trabalho são as vantagens do trabalho de orientação ensino profissional, ao contrário de outras profissões, estão no ambiente natural onde o ensino, a atividade profissional tem lugar é a escola ou instituição de ensino, onde os estudantes têm experiência direta e diariamente (positivo - negativo) e que os professores têm uma influência direta sobre o aluno como modelos primários.

Del Pino e Manzano (2009) para a realização da obra de ensinar orientação profissional propõem as seguintes dimensões:

1. O compromisso político dos envolvidos
2. Preparação especializada e a força metodológica, institucional
3. Presença de modelos pedagógicos na escola
4. Direção científica de trabalho.

Eles propuseram nas obrigações metodológicas que devem ser considerados no desenvolvimento do trabalho de formação profissional e orientação profissional educacional, que complementam aumentar as dimensões do trabalho de orientação levantada por Del Pino e Manzano (2009). Estes são:

- ✓ Seja um exemplo: O professor ou professores devem possuir certas qualidades profissionais e traços de personalidade que o diferenciam e distinguem de outros membros da sociedade, servindo como um modelo para seus alunos.

- ✓ Diagnóstico: Dos alunos, pais, coletiva pedagógica da escola ou instituição de ensino, do conselho de administração, da comunidade e serviços de pessoal. É necessário identificar os pontos fortes e fracos de cada um e cada um dos atores que fazem parte e determinar o desenvolvimento do processo educativo.
- ✓ A organização do processo de ensino: Analisar as regras da escola, os regulamentos, contratos de trabalho, cronograma de ensino, o ensino, professores efetivos e de extensão, o planejamento de todas as atividades realizadas, assegurando a base material estudo e de vida, etc.
- ✓ Desenvolver tarefas de aprendizagem e desenvolvimento: Sentido de um desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a partir de suas bases teóricas e práticas, as tarefas de aprendizagem e auto-desenvolvimento da idade, nível de educação ou tipo.
- ✓ Preparação Política, metodológico e ensino científico: Desenvolver uma melhoria na formação de professores onde o sistema conceba o plano de trabalho metodológico da escola ou instituição, que refletem a preparação em questões políticas, que são recolhidos nos planos de trabalho individuais e nos planos de desenvolvimento, participação em eventos científicos de professores-alunos, etc.
- ✓ Auto-coaching: Um professor precisa ter espaço suficiente para aprofundar o conteúdo do seu objeto de ensino ou atividade a ser desenvolvida pelo tempo, ele deve ser uma constante para alcançar a qualidade no processo.
- ✓ Controle e demanda: Verificações do processo de gestão, do processo educacional na escola ou instituição de ensino, requer que sejam realizados e os resultados do trabalho avaliados. Ele permite que o *feedback* e exigência garantam que as atividades planejadas sejam cumpridas e os objetivos propostos sejam alcançados.

Estas condições estão passando por todo o processo de gestão institucional em diferentes níveis de especificidade: conselho de administração, assessoria técnica, consultoria científica, ensinando departamentos ou cadeiras, carreiras coletivas ou especialidades, disciplina coletiva, grupo do ano, coletivas de assunto, classes.

Isto para a conotação de o exemplo do professor para o aluno, como um modelo para trabalhar eficientemente e desenvolver a formação profissional e orientação profissional educacional e o trabalho educativo em geral, devem possuir certas qualidades que o caracterizam.

Mas, que qualidades devem ter um professor para desenvolver o trabalho de orientação pedagógica escolar e profissional?

- ✓ Qualidades que devem ter um professor:

1. Sociopolítica: Domínio Filosofia, Ideológico, ser exemplo.

2. Psicológico:

- ✓ Traços de caráter Profissional: inclui características sócio-políticas, o domínio de seu assunto, caráter criativo, e não admitir erros, exigindo de si mesmo, a atitude crítica em relação ao conhecimento.
- ✓ Observação intelectual e pedagógica: Traços de Cuidado, memória profissional, linguagem desenvolvida, desenvolvendo das qualidades de pensamento, know-how, previsões pedagógica, desenvolvimento em suas ideias e projeções.
- ✓ Seja disciplinado, com características volitivas, forças de segurança, iniciativa, organização e independência em seu trabalho; ser corajoso e firme, trazer as suas atividades até ao fim.
- ✓ Traços emocionais: Seja alegre e otimista, equilibrado, ter o controle e saber escolher suas frases. Seja gentil, paciente e ter fé nos outros
- ✓ Traços em suas relações com os alunos: Afinidade com os alunos, ser comunicativo e amigável, atento e preocupado; ajudar.
- ✓ Humanismo socialista: a capacidade de entender e fácil de estabelecer novas relações

3. Autoridade:

Concebe a verdadeira concepção política e ideológica e fortes convicções morais. Amor e respeito para os alunos, o domínio do conhecimento que ele possui. Tendo ampla cultura

4. Pedagógico contato:

É um reflexo das relações do professor com os alunos, pais destes e de seus próprios colegas. Exigência de respeito mútuo e justiça no tratamento.

CONCLUSÕES

1. O processo de formação profissional e ensino de orientação profissional responde a uma concepção materialista da história; tem um condicionamento histórico social que é determinada pelo modo de produção da sociedade e as demandas e as necessidades sociais.

2. Fundamentos psicossociais da Educação e orientação são as bases do processo de formação profissional e ensino de orientação profissional, como é concebido no próprio processo de formação da personalidade e o tipo de orientação apresentado.

3. Para desenvolver o trabalho de formação profissional e orientação profissional educacional é necessário ter em conta a sua dimensão e condicionamento propostas, avaliando o exemplo do professor.

REFERÊNCIAS

BOZHOVICH, L. I. *A personalidade e sua formação na infância*. La Habana: People editorial e educação, 1976.

DAUDINOT, J. *O ensino de reafirmação profissional do trabalho com a família na Universidade de Ciências Pedagógicas*. Tese opção de grau científico de Doutor em Ciências Pedagógicas. La Habana: UCP “Enrique José Varona”, 2013.

D’ANGELO HERNANDEZ, O. S. *Sociedade e Educação para o Desenvolvimento Humano*. La Habana: Editorial Pessoas e Educação, 2004.

DEL PINO CALDERON, J. L. *A orientação profissional no início da formação pedagógica superior: uma proposta de abordagem problematizadora*. Tese apresentada em opção ao título de Doutor em Ciências Pedagógicas. La Habana: ISPEJV, de 1998.

DEL PINO CALDERON, J. L.; R. Manzano. *Seminário Nacional IX para Educadores*. 2ª Parte, 2009.

ENGELS, F. *AntiDuhring*. La Habana: Editorial Pessoas e Educação, 1979.

GOTAY SARDIÑAS, J. L. *Modelo de Ensino para aperfeiçoamento profissional e humano dos professores a tempo parcial de Educação Infantil*. Tese opção de grau científico de Doutor em Ciências Pedagógicas. La Habana: UCP “Enrique José Varona”, 2007.

Grupo de autores “Pedagogia” MINED. La Habana: Editorial Pessoas e Educação, 2012.

_____. *Psicologia para Educadores*. La Habana: People editorial e educação, 1995.

KONSTANTINOV. *Fundamentos da Filosofia M-L*. (Parte 2) La Habana: Pueblo Editorial e Educação. S.d.

MANZANO GUZMAN, R. *Considerações pedagógicas Orientação Profissional*. La Habana: Pessoas editorial e educação, 2007.

MANZANO GUZMAN, R.; TORRES CASTELLANOS, E. R. *Processo ABC da Formação Profissional e Ensino*. La Habana: MINED, 2013.

MUKHINA, T. K.; CHERKESZADE, N. *Palestras Psicologia Educacional*. La Habana: Editar Livros de ensino, de 1979.

RE CAREY FERNANDEZ, S. *A Estrutura do papel orientador do professor para Profissionalismo e Prática Pedagógica*. La Habana: Editorial Pessoas e Educação, 2004.

TORROELLA GONZÁLEZ, G. *2º Workshop Nacional Orientation ISPEJV*. La Habana, 1990. (notas)

_____. *Aprender a Viver Juntos*. La Habana. Editorial Pessoas e Educação, 1999.

Capítulo 9
PARIRÁS COM DOR: A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA COMO
EXPRESSÃO DO CONTROLE DO CORPO DA MULHER

Teliane Lima Baptista
Ana Valéria dos Santos Silva

PARIRÁS COM DOR: A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA COMO EXPRESSÃO DO CONTROLE DO CORPO DA MULHER

Teliane Lima Baptista

Mestranda em Serviço Social pela Universidade Estadual de Alagoas

E-mail: telianelima@hotmail.com

Ana Valéria dos Santos Silva

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Alagoas

valeria-2910@live.com

RESUMO

O controle dos corpos das mulheres foi posto como estratégia central do capitalismo, reduzindo-os ao lugar privilegiado para a implementação das técnicas de poder e relações de poder. A vista disso, o presente trabalho objetiva discorrer acerca da violência obstétrica como expressão do controle do corpo da mulher. Para tal, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, tendo por referencial a categoria violência de gênero, ancorada no materialismo histórico-dialético. Conclui-se que a violência obstétrica dar-se-á durante a assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, incluindo o abortamento, mediante o uso rotineiro de tecnologia, medicalização e a ideia da patologização da gravidez, aniquilando a autonomia e a capacidade de decisão da mulher. Entretanto, inexistente legislação federal ou específica no Brasil que a conceitue e preveja sanção para aqueles que praticam (deixando as vítimas com a grande sensação de impotência e impunidade) somadas a incipientes políticas públicas e ao silenciamento do termo "violência obstétrica" (o que impede a real dimensão da problemática). Por conseguinte, põe-se o imperativo a luta pela humanização do parto e do nascimento, associada à perspectiva anticapitalista, antirracista e antipatriarcal, ultrapassando as reivindicações nas esferas institucionais que encobrem as contradições fundamentais da sociedade capitalista face ao limite da ação destruidora do capital, contradições que integram a natureza de uma sociedade de classes.

Palavra-chave: Violência Obstétrica. Patriarcado. Controle do Corpo.

ABSTRACT

The control of women's bodies was placed as a central strategy of capitalism, reducing them to a privileged place for the implementation of techniques of power and power relations. In view of this, the present work aims to discuss obstetric violence as an expression of control of the woman's body. To this end, we resorted to bibliographical and documental research, using the category of gender violence as a reference, anchored in historical-dialectical materialism. It is concluded that obstetric violence will occur during prenatal, delivery and postpartum care, including abortion, through the routine use of

technology, medicalization and the idea of pathologizing pregnancy, annihilating the autonomy and women's decision-making capacity. However, there is no federal or specific legislation in Brazil that conceptualizes it and provides for sanctions for those who practice it (leaving victims with a great feeling of powerlessness and impunity), added to incipient public policies and the silencing of the term "obstetric violence" (which prevents the real dimension of the issue). limit of the destructive action of capital, contradictions that are part of the nature of a society of classes.

Keywords: Obstetric Violence. Patriarchy. Body Control.

INTRODUÇÃO

A violência obstétrica caracteriza-se como violência de gênero, sendo, pois cometida contra a mulher em todas as etapas da gravidez e do pós-parto, incluindo os casos de abortamento, como face oculta do regime moral de controle dos corpos pelo gênero, inseridos no interior do processo produtivo, medicado e contido. Processo que implica na violação dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos, e na perda da autonomia da mulher, ceifando o seu protagonismo ao ser subjugada.

Trata-se de uma problemática bastante presente nos serviços de saúde brasileiros, porém silenciada como "dor natural do parto", na medida em que a vivência é relativizada e desacreditada pela palavra do médico, baseada no poder da ideologia, poder sobre a vida e no poder da ordem androcêntrica e misógina.

Contraditoriamente (ou não), inexistente legislação federal que tipifique a "violência obstétrica", termo silenciado por parte do Ministério da Saúde, que em 2019 emitiu parecer, alegando que o seu uso prejudica o cuidado humanizado, não agrega valor e tem conotação inadequada. Perspectiva que ignora a realidade vivenciada pelas vítimas e é estruturada em relações sociais de sexo, classe, raça/etnia, que consubstanciam a sociedade capitalista - já que sua incidência é ainda maior entre mulheres negras e pobres. Rebatendo perversamente também em mulheres em situação de abortamento e pós-abortamento, vítimas de condutas moralizantes, que criminalizam e negam o direito ao aborto.

Reconhece-se aqui que homens transgêneros podem engravidar e vivenciar situações obstétricas violentas, porém nos remeteremos ao termo "mulher", referenciando as mulheres cisgeneras, alvo majoritário desse tipo de violência. A vista disso, o objetivo deste trabalho é situar a violência obstétrica como expressão do controle do corpo, compreensão primordial na luta por direitos no combate às múltiplas formas de

violência contra a mulher. Direitos que não devem ser vistos como o fim em si mesmo, mas inseridos nos limites da sociedade que tem a desigualdade e a exploração como constituintes.

DOCILIZAÇÃO DO CORPO DA MULHER NO CAPITALISMO

Engels (1997) já elucidou que a subordinação da mulher à opressão masculina é característica das relações sociais iniciadas a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção. Nas comunidades primitivas, constituídas por pequenos bandos migratórios, em que desenvolviam atividades de coleta de alimentos disponíveis na natureza, predominava:

[...] a divisão do trabalho [...] absolutamente espontânea; só existe entre os dois sexos. O homem vai à guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura matérias-primas para a alimentação, produz os instrumentos necessários para a consecução dos seus fins. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona roupas, cozinha, fia e cose. Cada um manda em seu domínio, o homem na floresta e a mulher na casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa; o homem possui as armas e os petrechos de caça e pesca, a mulher é dona dos utensílios caseiros. (p.178-179)

Nessa formação social a divisão sexual do trabalho não se explica pela maior força física do homem, já que havia mulheres que praticavam a caça e coleta; a hipótese mais convincente era a necessidade do aleitamento do bebê, pois “presuma-se que às mulheres fosse atribuída à tarefa da caça. O menor sussurro do bebê espantaria o animal destinado à morte e as caçadoras voltariam, invariavelmente, para seu grupo, sem nenhum alimento” (SAFFIOTI, 2015, p.64).

Embora não fossem detentoras de maior poder, às mulheres “eram consideradas seres poderosos, fortes, verdadeiros seres mágicos, em virtude de conceber e dar a luz, presumivelmente sozinha” (*idem*, p.62), de modo que a maternidade nunca foi elemento justificador para submissão, fragilidade e exclusão.

Com o desenvolvimento do controle sobre a natureza, possibilitando a formação do excedente da produção, e a descoberta da imprescindibilidade do homem para engendrar uma nova vida, ele pode assumir o controle sobre as mulheres. Emergiria o patriarcado transformando “os laços afetivos existentes entre homens e mulheres, entre mães e filhos e entre as mulheres entre si em relações de poder” (MURARO, 1995, p.64)

enquanto pacto social e sexual, que estabelece o acesso sistemático dos homens ao corpo feminino, representando uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2015).

Federici (2017), então, compreende que o controle dos corpos femininos foi posto como estratégia central a edificação do capitalismo, que justifica e mistifica as contradições incrustadas em suas relações difamando a natureza daqueles a quem explora, dentre eles as mulheres que passaram a ter seu corpo visto como lugar privilegiado para implementação das técnicas e relações de poder.

Na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como meio para reprodução e acumulação de trabalho. Neste sentido, é bem merecida a importância que adquiriu o corpo em todos os seus aspectos - maternidade, parto e sexualidade - tanto dentro da teoria feminista quanto na história das mulheres. (FEDERICI, 2017, p.34)

O fenômeno da “caça as bruxas” na Europa e no Novo Mundo, reproduzido na contemporaneidade, demonstra bem como o controle do corpo das mulheres foi reivindicado pela sociedade. Elas tiveram sua autonomia, prevaemente nas comunidades do mundo inteiro, sequestrada, sendo, pois “caça as bruxas” processo cultural, político, ideológico e determinante econômico que auxiliou na produção de excedente, apresentando na América Latina recortes específicos, em que a população negra, originária e pobre teve papel central.

Surgem os primeiros indícios do controle reprodutivo que atua sobre os corpos femininos de forma histórica e cristalizada, criando-se, inicialmente, a vinculação da figura do herege da mulher (a bruxa), de modo que os movimentos de hereges ofereceram abordagens alternativas para sexualidade e reprodução:

É concebível que nos códigos sexuais e reprodutivos dos hereges possamos ver realmente resquícios de uma tentativa de controle medieval da natalidade. Isso explicaria o motivo pelo qual, quando o crescimento populacional se tornou uma preocupação social fundamental durante a profunda crise demográfica e com a escassez de trabalhadores no século XVI, a heresia passou a ser associada aos crimes reprodutivos, especialmente a 'sodomia', ao infanticídio e ao aborto (FEDERICI, 2017, p.79)

Cristalizando a transição para o capitalismo, o Estado torna-se gestor das relações de classe, reprodução e força de trabalho, intervindo no corpo das mulheres, ao

supervisionar a sexualidade, a procriação e a vida familiar. Seriam impostas penas mais severas à contracepção, ao infanticídio e ao aborto, transformando o corpo das mulheres em instrumento para reprodução e expansão da força de trabalho. Os úteros foram transformados em território político, controlado pelos homens e pelo Estado, como resposta direta a interesses econômicos.

O Estado e a Igreja Católica do período impuseram estas medidas por entenderem que o desejo sexual conferia às mulheres certo poder em relação ao homem, representando uma ameaça, tornando a sexualidade objeto de vergonha, "uma questão de Estado" (FEDERICI, 2017). Por conseguinte, ao longo do século XVI e XVII, mediante a nova divisão sexual do trabalho, as mulheres perderam espaço em todas as dimensões da vida social.

O domínio público passou a ser destinado ao masculino, enquanto o espaço das mulheres fora marginalizado ao domínio privado da casa e da reprodução. Ou seja, "a mulher além de dominada, foi reduzida, junto com a sexualidade, a mercadoria ou objeto de desejo que promove outras mercadorias" (SUNG; SILVA, 1995, p.104-105), tendo seu corpo transformado em propriedade do seu marido para seu desfrute e para a procriação dos filhos (força de trabalho), ou seja,

um herdeiro que possa perpetuar a acumulação da riqueza da família. Esta, por sua vez, tem seu status na sociedade a partir da propriedade que possui. A garantia de que o filho será mesmo do marido é a virgindade da esposa – por isso cabe ao primogênito masculino a herança. A virgindade passa a ser imprescindível para a mulher destinada a esposa, com o que o desenvolvimento de sua sexualidade fica comprometido pela repressão (LESSA, 2012, p.31)

Com a família patriarcal e monogâmica o lar perdeu o seu caráter social transformando-se em serviço privado – convertendo a mulher, em primeira criada, uma vez que a família moderna baseia-se na escravidão doméstica dissimulada (ENGELS, 1997). Tudo relacionado à esfera doméstica se esvaziou da politicidade que gozava na vida comunal, o que se deu pela construção de novos cânones culturais acentuando as diferenças entre homens e mulheres, estas postas como inferiores aos homens, demandando o seu controle (FEDERICI, 2017).

Com a caça às bruxas, conseqüentemente, as parteiras perderam espaço, ocupado por homens parteiros e, posteriormente, pela medicina obstétrica. O parto que era uma prática das mulheres, com mulheres e para mulheres, fora atribuído ao saber do homem e ao desenvolvimento da medicina obstétrica, passando seus corpos a ser alvo do uso

rotineiro da tecnologia e da medicalização, isto é, “todo o conjunto de procedimentos obstétricos reflete similarmente na degradação do papel da mulher no parto” (ODENT, 2002, p.12). Assim,

Onde fosse que olhássemos, o nascimento estava sendo “medicalizado”, mais tecnológico [...] a obstetrícia concentra-se no papel do médico e na sua preocupação quanto a melhor forma de fazer e de ter controle sobre o parto. [...] não sabe e se preocupa menos ainda, quanto ao fato de que o trabalho de parto, o parto e a fase inicial de amamentação são parte integral da vida sexual da mulher (ODENT, 2002, p.17-18).

Martin (2006) demonstra como os corpos das mulheres foram postos como máquina, processo produtivo, complexos e ideológicos surgidos ao longo do desenvolvimento capitalista. A vista disso, a ordem médica não reconhece o papel da mulher no parto, centrando-se no resultado: o bebê, a "mercadoria", posta ao mundo mediante o instrumental e técnica da medicina e envolto pela lógica produtividade, em meio ao valor monetário dos serviços de saúde e a ideologia mercantilizada, fetichista e alienada.

Diante de condutas médicas (e dos demais profissionais envolvidos na assistência) inadequadas e naturalizadas, é imposto à mulher o comportamento de superação ao ser aniquilada sua autonomia e capacidade de decisão sobre seus corpos. Sendo, pois, fortemente marcada por uma sociedade, que insiste em controlar o corpo e a sexualidade das mulheres, especialmente, das negras e pobres, as que mais sofrem com a violência, ao ser disseminado a compreensão de que as mulheres não brancas são fortes e mais capazes de suportar a dor:

Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade composta e nova que resulta dessa fusão [...] uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis, mas de determinações, de qualidades, que tornam a situação muito mais complexa (SAFFIOTI, 2015, p.115)

Gênero, raça e classe, enquanto categorias de opressão são estruturantes da sociedade brasileira e perpassam outras formas de diferenciação, constituindo-se no cerne da violência perpetrada contra as mulheres. Por conseguinte, é primordial a compreensão de quando a diferença resulta em desigualdade e é base para construção do poder, isto é, universalizar a violência contra as mulheres, ignorando o racismo institucional e de classe social, é ceder à racionalidade abstrata.

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA: A VITALIDADE DO PATRIARCADO NO PARTO

A violência que impacta o corpo nunca encontra um corpo desmaterializado e sim constituído por sexo e sociabilidade, já que está inscrito em uma comunidade e cultura específica. Assim, a violência é constitui-se em um fenômeno mundial, histórico e multifacetado. De acordo com Minayo (2006):

A violência não é uma, é múltipla. De origem Latina, o vocábulo vem da palavra *vis* que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse do aniquilamento do outro e de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas segundo normas sociais mantidas por usos e costumes naturalizados ou por aparatos legais da sociedade. Mutante, a violência designa, pois - de acordo com épocas, locais e circunstâncias - realidades muito diferentes. Há violências toleradas e há violências condenadas (p.13)

Reduzi-la a definição fixa ocasiona a má compreensão da sua evolução e especificidade histórica, de tal maneira que a autora justifica a dificuldade da sua definição por ser um “ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia” (p.14). Assim, a violência não pode ser analisada fora da sociedade que a produz, no caso, a sociedade capitalista.

Dito isto, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher define violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. Gênero oriundo de diferenças culturais e sociais, de modo que Saffioti (2001) define a violência de gênero como conceito amplo advindo da desigualdade de gênero que recai sobre mulheres, submetendo-as aos ditames do patriarca e as possíveis violências, capazes de moldar comportamentos.

Partindo dessa compreensão, tem-se a violência obstétrica cometida com viés de gênero, explicitando “a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência” (SAFFIOTI, 2001, p.115) e remetendo a relação entre o “macho” ou quem ocupe seu lugar de poder

na sociedade patriarcal e as categorias sociais que são alvo de suas agressões (mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos).

Tem-se uma forma de violação reconhecida pela Organização Mundial da Saúde em 2014 como questão de saúde pública, revelando a retirada do protagonismo e objetificação da mulher durante o ciclo gravídico-puerperal, ao ter seu corpo transformado em objeto de intervenção, coisa a ser tomada, contida e corrigida. Sendo, pois, definida como:

aquela que é cometida contra mulher grávida em serviços de saúde durante a assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, cesárea e abortamento. Pode ser verbal, física, psicológica ou mesmo sexual e se expressa de diversas maneiras, ora explícitas outras veladas. Assim como outras formas de violência contra a mulher, a violência obstétrica é fortemente permeada por preconceitos de gênero (VASCONCELOS; FORMIGA, 2016, p. 6)

É um conceito que confere visibilidade a violações permeada por estigmas e perpassada por outros tipos de violência, que os sistemas de saúde toleram, ou pior, reproduzem e promovem. Fato reforçado pela incipiente produção científica e legislativa brasileira sobre a temática cabendo aqui o recurso a Legislação Venezuelana, que em sua Lei Orgânica sobre o Direito das Mulheres a uma Vida Livre de Violência, promulgada em 2007 trouxe um conceito crítico de violência obstétrica, entendida como:

A apropriação do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres por profissionais da saúde, que se expressa em um tratamento hierárquico desumanizado, em um abuso de medicalização e patologização dos processos naturais, trazendo consigo perda de autonomia e capacidade de decidir livremente sobre os seus corpos e sua sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres (VENEZUELA, 2007)

Apesar de parecer um problema esporádico, de Pesquisa da Fundação Perseu de Abramo e Serviço Social do Comércio (SESC), em 2010, uma em cada quatro mulheres sofre algum tipo de violência durante o parto, dessas, 65,9% são negras. Eis uma violência silenciada e naturalizada, já que os tratamentos realizados aparentam auxiliar o parto, ocultando intenção do profissional em agilizar etapas, não importando o quão intervencionista possa ser (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012).

Cabe salientar que, a violência obstétrica é restrita a atuação médica, e sim qualquer profissional participe do atendimento à mulher, abrangendo “todos aqueles atos praticados contra a mulher no exercício de sua saúde sexual e reprodutiva” (PARTO DO

PRINCÍPIO, 2012, p. 60), além das falhas estruturais do sistema de saúde como um todo. Sendo, pois envolta por atos caracterizadores, a saber:

Caráter físico: ações que incidam sobre o corpo da mulher, que interfiram, causem dor ou dano físico (de grau leve a intenso), sem recomendação baseada em evidências científicas. [...] Caráter psicológico: toda ação verbal ou comportamental que cause na mulher sentimentos de inferioridade, vulnerabilidade, abandono, instabilidade emocional, medo, acuação, insegurança, dissuasão, ludibriamento, alienação, perda de integridade, dignidade e prestígio. [...] Caráter sexual: toda ação imposta à mulher que viole sua intimidade ou pudor, incidindo sobre seu senso de integridade sexual e reprodutiva, podendo ter acesso ou não aos órgãos sexuais e partes íntimas do seu corpo. [...] Caráter institucional: ações ou formas de organização que dificultem, retardem ou impeçam o acesso da mulher aos seus direitos constituídos, sejam estas ações ou serviços, de natureza pública ou privada. [...] Caráter material: ações e condutas ativas e passivas com o fim de obter recursos financeiros de mulheres em processos reprodutivos, violando seus direitos já garantidos por lei, em benefício de pessoa física ou jurídica. [...] Caráter midiático: são as ações praticadas por profissionais através de meios de comunicação, dirigidas a violar psicologicamente mulheres em processos reprodutivos, bem como denegrir seus direitos mediante mensagens, imagens ou outros signos difundidos publicamente; apologia às práticas cientificamente contra-indicadas, com fins sociais, econômicos ou de dominação. [...] (REDE PARTO DO PRINCÍPIO, 2012, p. 60)

O recurso a condutas sem recomendação científica pode abranger, por exemplo: litotomia (posição horizontal na maca), a amniotomia (estourar a bolsa para acelerar o trabalho de parto), interdição à movimentação da mulher, tricotomia (raspagem de pelos), manobra de Kristeller (pressão externa sobre o útero, com objetivo de diminuir o período expulsivo), não utilização de analgesia quando tecnicamente indicada, a episiotomia (corte realizado no períneo para “facilitar” a saída do bebê), as cesáreas antes do trabalho de parto em si, entre outras. Some-se a isto ameaça e coação as mulheres que gritam com dor ou reclamam do serviço, preconceito e discriminação quanto a classe, raça e geração, e a mulheres que fazem uso de drogas ou em situação de rua (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012)

Tratando-se da episiotomia, a pesquisa Nascer no Brasil (2014), revelou que é um procedimento que ocorre em 53,5% dos partos normais, sem o consentimento e contrariando a contraindicação a sua reintegração, já que não é profilática com relação aos traumas, gerando dor desconforto nas pacientes, além de potencializar futuras complicações. Outro aspecto dessa problemática refere-se ao “ponto do marido” sutura da episiotomia realizada de forma mais apertada para fechar mais a vagina e dar prazer

ao marido, moldando o corpo da mulher as necessidades do prazer do homem (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012)

Conjuntamente, as cesarianas evidenciam a dinâmica mercantil-produtivista do parto, sendo o Brasil o país que lidera o ranking ao seu recurso. De acordo com a pesquisa anteriormente citada, o índice de cesarianas no Brasil é 3 vezes maior que o recomendado - no geral, 52% dos partos são cesáreas, na rede particular chega a 88%, quando o indicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é de 10 a 15%. Realizada, muitas vezes, sem respaldo há evidências da sua relação com aumento da morbidade e mortalidade materna. Odent (2002), então, compreende que:

o “saber médico dominante” repetidamente cita o fator de risco [...] para justificar a “medicalização por atacado” [...] não é ao todo claro que [...] tenha diminuído o “fator de risco” uma vez que muitas dessas intervenções médicas induzem, na verdade, novos riscos (p.100)

Perspectiva reforçada por Diniz (2009):

No Brasil, além do parto espontâneo ser percebido pelos profissionais como mais arriscado para o bebê, também é tido como mais arriscado para a própria mãe, sendo associado a danos sexuais irreversíveis. Os profissionais praticam intervenções sobre a vagina, como a episiotomia (que é uma laceração de 2º grau, no mínimo) e os fórceps, que aumentam os riscos de danos genitais graves, e quando estes danos ocorrem, responsabilizam o parto em si pelos danos. Desta forma, o dano iatrogênico é invisibilizado e reescrito como um dano “natural” do parto, associado ao processo fisiológico e não às intervenções (p.320)

O parto passa a ser ato cirúrgico e não fisiológico ditado pelas regras espaço-tempo e pela organização temporal do hospital, colocando em risco a vida da mulher, e principalmente da mulher negra, sendo, sobretudo, a violência obstétrica interseccional, já que, com base em dados da pesquisa Nascer no Brasil, em comparação às brancas, as puérperas de cor preta possuem mais risco de terem o pré-natal inadequado, a falta de vinculação à maternidade, a ausência de acompanhante, peregrinação para o parto e menos anestesia local para episiotomia.

Some-se a isto, os casos de abortamento e pós-abortamento, em que a violência obstétrica, cumpre a função específica de: ser instrumento de disciplinamento de corpos gestantes que se recusam a obedecer a normas jurídicas e morais sobre o aborto e o mandato social da maternidade. Assim, a Norma Técnica sobre Atenção Humanizada ao Abortamento (2005) convoca os "profissionais independente dos seus preceitos morais e

religiosos a preservarem uma postura ética, garantindo o respeito aos direitos humanos das mulheres"

Contrariando a realidade posta, o termo "violência obstétrica" é rejeitado pelos profissionais, visto como ofensa. Em 2019, o Ministério da Saúde emitiu parecer visando abolir o termo de políticas públicas e normas mediante, alegando que "o termo 'violência obstétrica' tem conotação inadequada, não agrega valor e prejudica a busca do cuidado humanizado no continuum gestação-parto-puerpério." (ZOUEN, 2019).

Eis a transformação das vítimas em agressoras ao ser criada a narrativa corporativista de que o termo objetiva difamar os médicos e não denunciar condutas abusivas. Compreensão reforçada pela inexistência de legislação federal específica contra a violência obstétrica, potencializando a impunidade, a docilização dos corpos femininos à medicalização de suas gestações e o direcionamento das subjetividades das mulheres.

Todavia, existem iniciativas no campo da saúde que podem auxiliar a combatê-la, tais como a Lei Federal nº 11.108/2005 (conhecida como a Lei do Acompanhante), altera a Lei nº 8.080/90, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), dispondo que:

Art. 19-J. Os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde - SUS, da rede própria ou conveniada, ficam obrigados a permitir a presença, junto à parturiente, de 1 (um) acompanhante durante todo o período de trabalho de parto, parto e pós-parto imediato.

§ 1º O acompanhante de que trata o caput deste artigo será indicado pela parturiente. [...]

§ 3º Ficam os hospitais de todo o País obrigados a manter, em local visível de suas dependências, aviso informando sobre o direito estabelecido no caput deste artigo.

Direito capaz de proporcionar garantia e segurança a mulher, mas que é violado nas seguintes situações: restrição à escolha do acompanhante, restrição do tempo de permanência do acompanhante, restrição pelo vínculo com a instituição - "só vale para o SUS" ou "só plano com quarto privativo", restrição ao tipo de parto, houver entendimento de entrada ou permanência de acompanhante ou permanência de acompanhante mediante cobrança de taxa (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012). Movimento que ocorre pela falta de conhecimento da mulher do direito ao acompanhante, cuja escolha não pode ficar a critério do médico ou do hospital.

Outras iniciativas que detêm relevância no enfrentamento, tais como o Programa De Humanização do Parto e Nascimento, a Política Nacional de Humanização (Humaniza SUS), a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher. Ambas demonstram que a humanização do parto, embora constrangida por aspectos e interesses institucionais diversos, deve ser vista como estratégica para reafirmação dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher, permitindo o diálogo com os profissionais sobre as condutas inadequadas.

CONCLUSÕES

A 'violência obstétrica' constitui-se em uma das formas perversas de violência contra a mulher, fortemente marcada por uma sociedade patriarcal-racista e capitalista que insiste em controlar o corpo e a sexualidade das mulheres, especialmente, das negras e pobres. Essa negação de posse sobre os nossos corpos também abrange o direito de decidir sobre a maternidade e o direito de abortar de forma segura,

Por conseguinte, ultrapassar a demarcação violência obstétrica para além do aspecto institucional, desnaturalizando e enfrentando-a, é primordial na luta por políticas públicas efetivas humanização do parto, com o mínimo de intervenção e preservação do protagonismo da mulher. Reivindicação que deve está aliada a luta antipatriarcal e antirracista na edificação de uma sociedade verdadeiramente igualitária, eliminando as marcas da escravidão, patriarcado e exploração de classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm Acesso em: 10 de fev. de 2022.

DINIZ, S.G.. Gênero, saúde materna e o paradoxo perinatal. *Journal of Human Growth and Development*, v. 19, n. 2, p. 313-326, 2009.

ENGELS. F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Leandro Konder. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FEDERICI, S. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2017.

LEAL, M. C. (org) Pesquisa Nascer no Brasil: Sumária Executivo Temático da Pesquisa. Inquérito sobre o parto e nascimento. Fiocruz, 2014.

LEAL, M. C. et al. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. *Cad. Saúde Pública* 33, 2017.

LESSA, S. L.. Abaixo a Família Monogâmica. Maceió: Instituto Lukács, 2012

MARTINS, E.. A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Violência e Saúde. Maria Cecília de Souza Minayo. Rio de Janeiro : Editora FIOCRUZ, 2006.

MURARO, R.. A mulher no terceiro milênio: uma historia da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. 4 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995

ODENT, M.. O renascimento do parto. (Tradução: Roland B. Calheiros). 2ª ed. Florianópolis: Saint Germain, 2002.

PARTO, DO PRINCÍPIO. Dossiê Violência Obstétrica “Parirás com dor” . CPMI da Violência Contra as Mulheres, 2012

SAFFIOTTI. H.. Gênero patriarcado violência. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015

SAFFIOTTI, H.I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 2001, p.115-136.

SESC. A mulher brasileira nos espaços público e privado / Gustavo Venturi, Marisol Recamán e Suely de Oliveira, organizadores. – 1. ed. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.


SUNG, J. M; SILVA, Josué Cândido. Ética e Relações de Gênero. In: *Conversando sobre ética e sociedade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995. (p.95-107)

VASCONCELOS, D. C. R.; FORMIGA, F. F. de O. Rompendo o silêncio sobre violência obstétrica a partir do caso Alyne Pimentel. IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB 2016.

VENEZUELA. Ley Orgánica sobre El Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violência. Disponível em:
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6604.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2022.

ZOUEIN, Luís Henrique Linhares. Ainda precisamos falar sobre a violência obstétrica. *Conjur*, 2019.

Capítulo 10
A CONSTRUÇÃO DA PROTAGONISTA FEMININA EM PI-WII, DE
CYNTIA PINHEIRO
Walisson Oliveira Santos
Yanne Maira Silva



A CONSTRUÇÃO DA PROTAGONISTA FEMININA EM *PI-WII*, DE CYNTIA PINHEIRO

Walisson Oliveira Santos

Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, na qual desenvolve a pesquisa intitulada “A invisível visibilidade do visível: o olhar em A vida que ninguém vê, de Eliane Brum”, sob a orientação do Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira. Graduado em Jornalismo (UniFunorte). Graduado em Letras - Português (Uniupe). Pós-graduado em Marketing e Comunicação Empresarial pela Faculdade Serra Geral (FSG), em Literatura Brasileira (UniAlphaville), em Educação Inclusiva pela Faculdade de São Vicente (FSV) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguazu (FI). E-mail: walissonoliveira.jornalismo@gmail.com.

Yanne Maira Silva

Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, na qual desenvolve a pesquisa intitulada “A representação do negro na escrita infantil de Lúcia Miguel Pereira”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida. Graduada em Letras - Português (Unimontes). Graduada em Pedagogia (Uninter). Graduanda em Letras - Inglês (UniFaveni). E-mail: yanneletras@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa pretende refletir sobre a construção ficcional da personagem Pi-wii, protagonista feminina do livro que intitula *Pi-wii* (2022), escrito por Cyntia Pinheiro. O livro narra a história de cinco crianças do Camboja, órfãs de mãe e cujo pai é um homem cruel e violento, capaz de executar atrocidades, torturas e abusos (psicológicos e sexuais) contra seus cinco filhos. Pi-wii é uma criança que precisou assumir precocemente as responsabilidades de ser mulher e desde muito nova passou a vivenciar a miséria e a violência extrema a qual era submetida pelo seu progenitor. A partir da análise da constituição da trajetória da personagem, buscamos relacionar a construção de seu caráter ficcional com as condições sociais da mulher no século XXI, bem como as semelhanças a tantas outras nos países de terceiro mundo. Diante disso, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa encontra-se consubstanciada na revisão de literatura, amparada pela Teoria Críticas Feminista. Recorremos também aos estudos de Duarte (1997), Xavier (1996), Coelho (1993), Schimdt (2012), Candido (2011), entre outros. Com base na leitura crítica e nas análises realizadas, percebemos no universo textual de Cyntia Pinheiro, que o leitor não sai intacto, uma vez que seu horizonte de

expectativas, ao incorporar-se ao horizonte oferecido pelo romance, propicia novos olhares acerca da literatura de autoria feminina contemporânea, do corpo feminino, da resistência aos sistemas patriarcais e ambientes violentos e de direitos humanos.

Palavras-chave: Literatura de autoria feminina. Personagem. Pi-wii. Cyntia Pinheiro.

ABSTRACT

This research intends to reflect on the fictional construction of the character Pi-wii, the female protagonist of the book entitled *Pi-wii* (2022), written by Cyntia Pinheiro. The book tells the story of five Cambodian children, motherless and whose parent is a cruel and violent man, capable of carrying out atrocities, torture and abuse (psychological and sexual) against his five children. Pi-wii is a child who had to assume the responsibilities of being a woman early and from a very young age began to experience extreme poverty and violence to which she was subjected by her parent. From the analysis of the constitution of the character's trajectory, we seek to relate the construction of her fictional character with the social conditions of women in the 21st century, as well as the similarities to so many others in third world countries. Therefore, the methodology used to carry out this research is embodied in the literature review, supported by the Feminist Critical Theory. We also resort to the studies of Duarte (1997), Xavier (1996), Coelho (1993), Schmidt (2012), Candido (2011), among others. Based on the critical reading and the analyzes carried out, we perceive in Cyntia Pinheiro textual universe that the reader does not leave intact, since his horizon of expectations, when incorporated into the horizon offered by the romance, provides new perspectives on the literature of contemporary female authorship, of the female body, of resistance to patriarchal systems and violent and human rights environments.

Keywords: Literature by female authorship. Character. Pi-wii. Cyntia Pinheiro.

INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos em uma discussão sobre a literatura de autoria feminina produzida no contexto da pós-modernidade – aqui definimos como um extenso conceito ideológico, que engloba a infraestrutura industrial e econômica e a globalização do mundo, a partir dos anos 1960, até os dias atuais –, especialmente no que se refere a rupturas com o que já estava estabelecido e proposto pela tradição da produção literária no Brasil, torna-se, como esta pesquisa, imprescindível evidenciarmos alguns itinerários significativos que a mulher-escritora tem trilhado para se libertar do apagamento e do silenciamento de suas escrituras, assim como promover representações e discursos literários antipatriarcais.

Para isso, esta pesquisa pretende refletir sobre a construção ficcional da personagem Pi-wii, protagonista feminina do livro que intitula *Pi-wii* (2022), escrito por Cyntia Pinheiro. O livro em análise narra a história de cinco crianças do Camboja, nação

do Sudeste Asiático, órfãs de mãe e cujo progenitor é um homem cruel e violento, capaz de executar atrocidades, torturas e abusos (psicológicos e sexuais) contra seus cinco filhos. Pi-wii, por sua vez, é uma criança que precisou assumir precocemente as responsabilidades de ser mulher e desde muito nova passou a vivenciar a miséria e a violência extrema a qual era submetida.

Cyntia Pinheiro nasceu e cresceu em Montes Claros, Minas Gerais, mas tem o registro de nascimento acordado em Taiobeiras - MG. Formada em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros, com pós-graduação em Arte-educação; trabalha há 22 anos no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (Celf), onde é professora de Canto e História da Música. Tem sete livros publicados, entre eles poesia infantil e adulta, ópera, contos, crônicas e reflexões. Também escreveu dois livros como *ghostwriter* (uma biografia e um livro sobre hipnose). E, em 2022, publicou seu primeiro romance: *Pi-wii*.

Nossas reflexões são, aqui, empreendidas a partir de conceitos empreendidos pela Teoria Crítica Feminista, que enfatizam questões relacionadas, de um lado, a aspectos sociológicos, sistematizados a partir do modo de representação das relações de gênero e de construção de identidades femininas, assim como consubstanciada na revisão de literatura, com o objetivo de sistematizar toda a informação existente sobre um determinado fenômeno de maneira imparcial e/ou completa. Recorremos também aos estudos de Constância Lima Duarte (1997), Elódia Xavier (1996), Nelly Novaes Coelho (1993), Rita Terezinha Schimdt (2012), Antonio Candido (2011), entre outros.

Em síntese, com base na leitura crítica e nas análises realizadas, percebemos no universo textual e, sobretudo, contemporâneo de Cyntia Pinheiro, que o leitor não sai intacto, uma vez que seu horizonte de expectativas, ao incorporar-se ao horizonte oferecido pelo romance, propicia novos olhares acerca da literatura de autoria feminina, do corpo feminino, da resistência aos sistemas patriarcais e ambientes violentos e de direitos humanos.

A literatura de autoria feminina ao longo da história

Sabemos que a literatura de autoria feminina tem as suas características próprias e ao longo de toda a história podemos reiterar que se encontra paralela à cultura do

patriarcalismo¹⁷ em que a mulher estava geralmente envolvida em trabalhos domésticos e com as preocupações voltadas à família. Neste sentido, entendemos que houve o apagamento da escrita feminina, sendo dada pouca importância da sua literatura nos séculos anteriores, aspecto em que é relacionado ao cânone literário.

Segundo Antonio Candido (2000), em seu livro *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, o cânone literário compreende um conjunto de obras estimadas como modelos hegemônicos de um determinado período literário, estilo ou cultura; como regra, preceito ou norma, a ser seguida por escritores e escritoras. A título de exemplo, *Dom Casmurro* (1889), de Machado de Assis, ou, até mesmo, *Grande sertão: veredas* (1956), de Guimarães Rosa, podem ser entendidas como obras cânones da literatura brasileira.

A partir de tais considerações, podemos inferir que na parte mais íntima do cânone são (e foram) privilegiados os textos “clássicos”, e ignorados os textos que não se enquadram em sua época e nos critérios pré-estabelecidos. Isso porque, para Candido (2000), a historiografia literária tende a firmar predileções oligárquicas, desde a primeira metade do século XIX, quando autores escreviam bosquejos, florilégios, edições de obras, sendo estas influenciadas pela crítica romântico-europeia, que visava à feição de uma literatura nacional.

Em outros termos, todas as postulações divergentes às configurações do cânone, como a de uma minoria étnica, de gênero, de uma periferia, de uma classe social não-dominante, tende a ser excluída, por ser minorizada quanto à capacidade de formular conteúdos que reforcem os valores hegemônicos. O cânone, portanto, está envolto em um contexto histórico-social e por jogos de interesse e de poder. (CANDIDO, 2000).

Nesta perspectiva, o artigo “A questão do cânone”, de Zahidé Muzart (1995), aborda que a literatura feminina teve um evidente desaparecimento no que tange a literatura de modo geral. Muzart (1995) ainda relata que a partir do século XX poderia surgir novas mulheres estudiosas que iriam resgatar a escrita das mulheres que foram apagadas. A título de exemplo, ressaltamos Lúcia Miguel Pereira (1901-1959), mulher que teve pouco conhecimento como literata, mas conhecida como ensaísta e biógrafa de Machado de Assis; ou, até mesmo, Maria Firmina dos Reis (1822-1917), escritora

¹⁷ Segundo Barbano e Cruz (2015), o referido termo pode ser compreendido como uma construção social em que homens mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio familiar, o pai, mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças.

maranhense, negra, professora em tempos de escravização¹⁸; autora do romance *Úrsula* (1859), uma das primeiras narrativas de autoria feminina a ser publicada no Brasil.

Para salientar essa necessidade de resgatarmos a escrita dessas mulheres apagadas no decorrer do tempo, Muzart diz: “[...] além do resgate, da publicação dos textos, é preciso fazer reviver essas mulheres trazendo seus textos de volta aos leitores, criticando-os, contextualizando-os, comparando-os, entre si ou com os escritores homens, contribuindo para recolocá-las no seu lugar na História” (MUZART, 1995, p. 90).

Torna-se pertinente, então, o estudo de escritoras apagadas da literatura, sobretudo autoras brasileiras. Isso porque, segundo Margareth Rago (1995), em seu artigo “As mulheres na historiografia brasileira”, esta reflexão “[...] se faz tanto mais necessária, quanto mais nos damos conta de que a História não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade daquele que recorta e narra, à sua maneira, a matéria da história” (RAGO, 1995, p. 81).

Em consonância com as três problemáticas do não-lugar das mulheres na historiografia literária, a partir dos estudos de Rago (1995), a autora pontua as marcas da história cultural e a categoria de gênero, isto é, o modo de construir a história e resgatar a participação feminina; questões referentes à intencionalidade de se fazer uma conduta moral e preservar um *status quo* presente ainda no final do século XIX e, até mesmo, atualmente (RAGO, 1995).

Ao adentrarmos em uma discussão sobre a literatura de autoria feminina brasileira produzida no contexto da pós-modernidade, buscamos refletir também sobre a participação das mulheres na historiografia literária e os debates em voga colaboram para ampliações em relação ao tema e para desconstruções de uma identidade masculina em supremacia.

E na contemporaneidade, destacamos o surgimento de novas mulheres na literatura, como a escritora Conceição Evaristo. Entre suas obras estão os romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da memória* (2006), e o livro de poesia *Poemas da recordação e outros movimentos* (2006). Além disso, Conceição Evaristo publicou três

¹⁸ Optamos por empregarmos o substantivo “escravização” ao também substantivo “escravidão”. Isso porque o primeiro, ao nosso entender, compreende o ato ou efeito de escravizar, e o segundo, por sua vez, ao estado ou condição de escravo; regime de sujeição do Homem e utilização de sua força, explorada para fins econômicos, como propriedade privada. Sendo assim, o primeiro termo toma corpo e vida em tempo presente, isto é, surge como cicatriz que ainda insiste em pulsar e, principalmente, como memória para aqueles corpos que viveram e sobreviveram ao sistema de escravidão não só em território brasileiro, mas também a partir da concepção global.

coletâneas de contos: *Olhos d'água* (2006), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2006) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011).

Bárbara Araújo Machado (2014), em sua dissertação intitulada “Recordar é preciso: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982-2008)”, diz que a escritora conta muito de sua história em suas obras, uma vez que Evaristo cunhou um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada por preconceitos diversos: a escrevivência. Para a autora, o termo aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência e na intimidade de cada pessoa, de cada indivíduo que vive em sociedade, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta (MACHADO, 2014).

Diante disso, torna-se passível o resgate de escritoras brasileiras, como mencionado por Muzart (1995), haja vista que é necessário reviver seus nomes, após tantos séculos esquecidas, sistematicamente ignoradas e à margem da história, e que, na atualidade, começam a ocupar o espaço que lhes cabe nas artes, na literatura, na política e na sociedade.

Para Constância Lima Duarte (2022), em recente organização de artigos escritos por pesquisadoras nacionais, o *Memorial do memoricídio: escritoras esquecidas pela história*, enquanto os “[...] homens dominavam o espaço público, as mulheres permaneciam confinadas em suas casas, analfabetas, cuidando unicamente de afazeres relacionados à família e submetidas a uma ordem patriarcal que estabelecia sua inferioridade” (DUARTE, 2022, p. 15). Contudo, algumas jovens escaparam desse limitado círculo vicioso e publicaram poemas, romances, ensaios e até peças de teatro, mas ainda continuam sendo apagadas pelo cânone.

Ainda segundo Duarte (2022), a par dessas situações que foram (e ainda são) impostas às mulheres, a diversidade existe; os verbetes contêm informações sobre a vida e a obra de cada escritora, além das fontes de pesquisa que dão pistas a quem deseja ampliar seu estudo.

Seguindo o contexto de novos nomes na literatura aparece a rubrica e a fisiologia de Cyntia Pinheiro. Ela demorou, mesmo com oito livros publicados, ao se autodenominar “escritora” e não mais “escrevista”¹⁹. Atualmente escritora, escreve. Escreve para ser lida. Há, portanto, em seu primeiro romance, a criatividade e a originalidade – traços e vozes

¹⁹ O termo “escrevista”, aqui articulado por ambos os pesquisadores, refere-se àquelas pessoas que escrevem não para serem lidas, mas para lerem. Lerem a si mesmas. Uma vista de si mesmas.

de suas antecessoras, as silenciadas, mas que são lembradas no decorrer de nossas discussões.

Ressaltamos inicialmente que, apesar da aversão inicial ao vislumbrarmos o que é posto cena a cena pela autora, através de seus multifacetados narradores, em primeira pessoa, portanto, personagens intrínsecos da história, que esse sentimento acontece após a autora criar o “homem”, um ser sem nome e identidade, que não consegue ser desbancado facilmente no quesito crueldade. O “homem” não mata suas vítimas – sua prole e todos aqueles ao seu entorno –, as quer torturá-las em pedaços, quebrados e vivos, para seu uso e bel prazer.

Cyntia Pinheiro ao lidar com o tempo, elemento de construção da narração e presente em textos cronológicos ou psicológicos, porta-se com absoluto saber sobre todas as coisas, os cenários (histórico-geográficos), os hábitos e os costumes (de antes e da atualidade) do Camboja. Toma a voz de várias de duas personagens, o que resulta para a narrativa o ponto de vista de quem está com a palavra. Este recurso, a polifonia, característica dos textos em que estão presentes diversas vozes, em outras palavras, não confunde o leitor que, de imediata compreensão, sabe quem está contando sua história de vida, de resistência, de superação ante ao sistema patriarcal e violento que os aguarda, dia após dia.

Diante dessas considerações, reiteramos que o romance *Pi-wii*, de Cyntia Pinheiro, é um convite à reflexão social e, claro, à leitura crítica da sociedade. Além disso, suas personagens, que se misturam entre o real e a ficção, aparecem em seu livro como Ulisses, um dos principais heróis da literatura grega, protagonista dos poemas épicos *Ilíada* e da *Odisseia*, de Homero. Herói, como a Pi-wii, por sua inteligência para viver as aventuras e os desafios que cruzam seus caminhos.

A protagonista Pi-wii na literatura de Cyntia Pinheiro

O romance *Pi-wii* leva o nome da protagonista do livro. A personagem Pi-wii, de 12 anos, é uma criança de um povoado rural, no extremo nordeste do Camboja, em 1985. Ela é órfã de mãe e a irmã mais velha de cinco: Kol-ha tem dez anos, Sami tem oito, Derehpan tem seis e Nhean tem quatro, e se tornou a figura materna dos irmãos mais novos desde que a sua mãe faleceu durante o nascimento do último filho. O nascimento deste último

foi o estopim: “[...] foi quando o homem [o pai] enlouqueceu” (PINHEIRO, 2022, p. 21, grifo nosso).

Inicialmente, ao mencionarmos a questão da figura materna imposta pelos fios que tecem o destino da vida, este dado no romance de Cyntia Pinheiro convida-nos a uma reflexão individual e coletiva sobre e como cada ser vive em sociedade, sendo homem ou mulher, tem exercido suas funções ligadas à maternidade e paternidade e que reflexos o entendimento e as vivências destas novas configurações têm no exercício das respectivas funções na atualidade. Logo, podemos associar essa maternação precoce de Pi-wii à sensibilidade e ao acolhimento do “outro”, uma vez que ela, não mais habitando seu corpo, habita cinco outros; habita-se, então, em comportamentos, funções, cuidados, responsabilidades e nuances do selo materno e do papel familiar, social ou cultural de uma mãe.

A partir dessa primeira apresentação da personagem, há algo que se confronta com o passado: a divindade primordial desde o despontar da História da Humanidade. Na mitologia grega, Pi-wii pode ser entendida como a Mãe-Terra, a Gaia, elo e potencialidade geradora; associada a múltiplos aspectos da vida, desde a criação e procriação, à Natureza e ao trabalhar a terra, à família e à proteção das crianças (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998).

Esta análise pode ser compreendida a partir dos seguintes trechos:

[...] o ciúme do homem assegurou que eu pudesse me dedicar mais aos meus irmãos e aos cuidados com eles, se não fosse assim, teria que trabalhar no arrozal desde muito cedo e eu preferia zelar pelo meus tutelados, alimentando-os, orientando-os e os protegendo. [...] sou boa em cuidar. Conheço os unguentos que o mato oferece, ninguém me ensinou, apenas sei. [...] O mato sim é sábio, faz silêncio em reverência ao vento que sopra, deixa o vento cantar e perfumar o mundo, e pelo cheiro que o vento leva sei fazer os remédios para as dores todas dos corpos de meus irmãos (PINHEIRO, 2022, p. 21-22).

Perante ao exposto, podemos notar que o olhar e a maneira como a personagem vive é decorrente de um complexo acúmulo de práticas, técnicas e significados. Esses três elementos constituem não só a maneira subjetiva pela qual ela vê, o modo como ela se insere e lida com o mundo, mas também os conhecimentos disponíveis no seu momento histórico ao qual está colocada. Por esse ângulo, para Pi-wii, conhecer os saberes tradicionais que antecederam os saberes modernos é uma forma de percorrer a

construção da realidade que lhe fora imposta e, assim, apropriar-se da história do próprio povo.

No transcorrer do romance, o enredo entrega um conjunto de acontecimentos sucessivos e vivenciados pelas personagens em espaço e tempo específicos. A partir dele, torna-se possível conhecer o olhar de Cyntia Pinheiro sobre o Camboja: um país devastado por uma Guerra Civil recente, que acabou em torno de 1979, porém, os cambojanos apenas voltaram a viver em “relativa paz” após os anos 90. Segunda a autora, porém, o Camboja imaginado é um “[...] lugar comum, tal história poderia se passar em qualquer lugar do planeta, e quem disse que não acontecesse mesmo? Será que não há por aí outras meninas tão sofridas quanto a nossa protagonista?” (PINHEIRO, 2022, p. 15).

Ainda segundo a autora, o surgimento e criação de *Pi-wii* aconteceu após um sonho, como descreve na “Apresentação” do romance, no qual

[...] cinco crianças fugiam de casa, da perseguição de um progenitor cruel e mentalmente prejudicado. Ao escrever a primeira palavra na tela do computador toda a história surgiu em uma espécie de catarse, foram dois dias de escrita que renderam de imediato mais de duzentas páginas. Mas faltava algo. Faltava mergulhar em suas vidas, faltava conhecer esse lugar misterioso para mim, o Camboja. Por que o Camboja? E lá fui eu pesquisar, ler, assistir, falar a respeito e me aprofundar na vida daquelas crianças. (PINHEIRO, 2022, p. 15-16).

Em busca de aprofundar o que já havia escrito, Cyntia Pinheiro começou a “[...] pensar como aquelas crianças, a caminhar com suas pernas, a viver as suas vidas, mergulhei tão profundamente em suas histórias que muitas vezes me emocionei com minha própria escrita. Era doloroso demais sentir suas dores, mas elas estavam em mim” (PINHEIRO, 2022, p. 16); outro ponto significativo para a autora foi perceber que aquelas crianças a habitavam desde o raiar do dia até altas madrugada: “Elas generosamente povoaram meus sonhos, incluindo-me em suas tragédias pessoais, revelando-me suas dores e seus segredos e eu precisava escrever sobre isso” (PINHEIRO, 2022, p. 16).

Conforme explica Beth Brait (1987), em seu livro *A personagem*, o processo de criação de uma figura humana fictícia criada por um autor – livremente dele ser destinado a uma ficção ou não – exige planejamento e responsabilidade de quem irá desenvolver o projeto. Isso porque, para Cyntia Pinheiro, é preciso dar um propósito e, ainda, fazer com que o público se identifique com suas fraquezas e objetivos. Esta pontuação é levantada pela própria autora não conseguir distinguir até que ponto *Pi-wii* é uma menina

inventada, ou o romance é algo criado por ela, pois ela é a representação de tantas meninas maltratadas pela vida (PINHEIRO, 2022).

Pi-wii, segundo os fios que tecem a narrativa, é uma menina inteligente e inicia sua trajetória fora da escola, da sociedade. Ela tem um talento para os cuidados com a saúde de seus irmãos, a partir de seus conhecimentos, do que a sua geração passada a deixou como legado sanguíneo: a tradição de usar remédios caseiros para a cura de doenças comuns como gripes, resfriados e problemas digestivos; os ferimentos e os traumas causados pelo “homem”.

Pi-wii tem em sua construção ficcional a representação dos textos literários escritos por mulheres nos últimos anos (década de 90 em diante), como assevera Lúcia Osana Zolin (2011), a partir de seu artigo *A construção da personagem feminina na literatura brasileira contemporânea (re)escrita por mulheres*, para um novo olhar acerca dos corpos femininos em sistema de subalternização, agressão, violência, abusos e, sobretudo, recusa às ideologias semelhantes ao patriarcalismo. Além disso, aponta para uma tendência de engajar o leitor e ele, por sua vez, a se comover com a existência (in) visível daquelas cinco crianças cambojanas, semelhantes a tantas outras nos países considerados de “terceiro mundo”, enraizadas no calvário da obscuridade, no apagamento de suas vozes. (ZOLIN, 2011).

Em seu primeiro capítulo, Pinheiro (2022) através de sua narradora-personagem inicia a primeira recriação imagética de Pi-wii, em primeira pessoa, conferindo à narrativa as cicatrizes que moldaram seu corpo, sua personalidade, sua recepção aos olhares de terceiros. Cicatrizes expostas como troféus causadas pelo seu progenitor, que qualquer ser humano é incapaz de suportar e ela era impelida ao longo dos últimos quatro anos:

Tenho lábios superiores fendidos, não leporinos, fendidos por violência paterna. O homem achava que, depois que minha mãe morreu, eu tinha que ser a mulher dele e eu acabei sendo mesmo, por muitas vezes. O homem raspou meus cabelos com uma lâmina cega, disse que não queria macho nenhum olhando para mim, que já sou suficientemente desmazelada com minha boca partida, [...] Ser mulher sendo criança não é coisa boa. É coisa fora de ordem, fora de lugar. Não há nirvana nesse tipo de precocidade, só dor e sofrimento. Como mulher dele, sou também a mãe dos meus irmãos e não suporto ver o que aquele homem faz com eles. [...] Sami é menina como eu, e eu suspeito que o homem já tenha feito ela mulher também. [...] Ela é triste. [...] porque não tem mais olhos de criança. (PINHEIRO, 2022, p. 21).

À luz do exposto, torna-se possível compreendermos que uma obra literária, sobretudo um romance, como é *Pi-wii*, só se realiza plenamente enquanto ser de papel quando comunica aos leitores “[...] a impressão da mais lídima verdade existencial”, isso por meio “[...] de um ser fictício” (CANDIDO, 2011, p. 55). Em outras palavras, o referido autor expressa que as obras literárias só se realizam quando primam pela gênese da verossimilhança, isto é, quando procuram convencer o leitor, através da construção de suas personagens, de que tudo o que nelas são escritas é passível de ser verdadeiro, em um “[...] certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício” (CANDIDO, 2011, p. 55).

Dessa forma, a apresentação da personagem por ela mesma, a cada página, procura expor a “vida” à medida que se desenvolve, flagrando a existência da personagem nos momentos decisivos de sua existência, ou pelo menos nos momentos registrados em sua memória como instantes decisivos, intrínsecos a constituição do seu ser.

Ainda conforme o trecho, nota-se no registro de Pi-wii os males do amadurecimento precoce e a inocência roubada: da brandura e da violência sistemática contra seu corpo e sua identidade. Ao mencionar seu pai como “homem”, em segundo plano, é evidenciado o oposto daquilo que ela esperava dele, a figura paternal de uma família, ou o genitor de uma pessoa. e, sim, um ser cruel, capaz de atrocidades e ver sua filha como sua, como sua nova mulher.

Os lábios superiores fendidos, os cabelos cortados, a dor e o sofrimento carregam uma imagem ferida, acossada, flagelada. Desse modo, o romance estabelece, inevitavelmente, um paralelo com o mundo real e, conseqüentemente, a protagonista dele, um paralelo com as pessoas que vivem neste. Assim, como explica Candido (2011), o registro físico de Pi-wii se torna ainda mais verossímil quando ela traz em si a complexidade ou a densidade psicológica das pessoas que fazem parte do real.

Ainda segundo o autor, como acontece aos seres humanos, em termos psicológicos, é possível tornar as personagens de livros mais complexas, mais misteriosas, mais difíceis de serem desvendadas, mais inesperadas e, conseqüentemente, mais intrigantes e mais convincentes para os leitores (CANDIDO, 2011).

Retomando ao romance, a história relata momentos de violência sexual, física, psicológica e outras negligências vivenciadas por Pi-wii e seus irmãos. Assim, a autora concede voz para todos os irmãos e com isso podemos perceber através do olhar de diferentes personagens, exceto Nhean, que é a criança mais nova, uma vez que a sua vida

é encerrada por uma febre alta que não foi tratada. No entanto, o romance também insere outros personagens que contribuem na narrativa.

As figuras de outros países que compõem o cenário da vida de Pi-wii, oferecem ao leitor, seu público-alvo, uma valorosa representante do mundo pensante feminino, isso fica por conta dos indícios fornecidos pelo texto e pela sua legibilidade através de diversos métodos. Um deles é a figura de uma médica, cuja Organização não governamental (ONG) não é totalmente ficcional, mas presente naquele país, onde muitas unidades prestam socorro à população (PINHEIRO, 2022).

Outro ponto significativo para a construção da personagem é sabermos que após uma conquista material ínfima, mas gloriosa para ela e seus irmãos, a adoção, embarcariam para a “pitoresca Inglaterra”, devido à burocracia da documentação, já que não tinha “[...] origem alguma, nenhum registro, nenhum sobrenome” (PINHEIRO, 2022, p. 193). Mas a doutora se debruçou sobre o caso deles, providenciando tudo o que fosse necessário para que a adoção fosse bem-sucedida.

Pi-wii foi adotada por Katherine Jhonson e seu esposo Philip Jhonson. Eles não tinham filhos, plenamente capazes de tê-los, mas optaram pela adoção, uma vez que compreendiam que haviam muitas crianças no país de terceiro mundo que necessitavam de uma família. “Ao me ver, o casal não demonstrou nenhuma repulsa ou susto com minha aparência. Eles me abraçaram carinhosamente” (PINHEIRO, 2022, p. 193).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos como objeto dessas nossas reflexões o livro *Pi-wii*, de Cyntia Pinheiro, buscamos demonstrar a construção de sua personagem-protagonista, além de relacionar a construção de seu caráter ficcional com as condições sociais enfrentadas pela mulher no século XXI, bem como as semelhanças a tantas outras nos países de terceiro mundo. Além disso, tornar visível seu nome e apontar os rumos de sua trajetória, enfatizando, conseqüentemente, as marcas do seu livro no tempo presente e da sua personagem como reflexo da realidade contemporânea.

Algumas temáticas encontradas na obra literária são consideradas de grande impacto e nos leva a pensar e refletir aspectos dos Direitos Humanos. Inclusive, antecedendo a narrativa, a autora salienta que o livro contém trechos que podem provocar gatilhos mentais, pois narra histórias de estupro e violência contra crianças.

O leitor de *Pi-wii* certamente não será resiliente como ela, não sairá desse mergulho incólume, porque a sensibilidade de Cyntia Pinheiro, a sua capacidade de enxergar o mundo e pinçar nos seus movimentos a complexidade dos seres que habitam realizam-se na articulação verbal. Em outras palavras, a personagem conseguiu construir um mundo novo, mesmo estando predestinada ao fracasso e as cicatrizes do passado ainda pulsam em uma pele. A leitura provoca, de certa maneira, um caráter de resiliência e compaixão.

Não há como conhecer a Pi-wii e voltar-se a ser o mesmo, há que se refletir e se transformar para que o mundo se torne um lugar melhor. Portanto, ler seu romance é ler a história das mulheres que vivem na retaguarda, não tendo os seus Direitos Humanos garantidos, sendo consideradas apartadas da esfera pública.

REFERÊNCIAS

BARBANO, L.; CRUZ, D. M. C. Machismo, patriarcalismo, moral e a dissolução dos papéis ocupacionais. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 3, 2015. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/1097/980>. Acesso em: 15/12/2022.

BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. 12 ed. São Paulo: Perspectiva: 2011.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

COELHO, Ne. N. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

DUARTE, C. L. **O cânone e a autoria feminina**. In: SCHMIDT, R. T. (Org.). **Mulheres e literatura: (trans)formando identidades**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 53-60.

DUARTE, C. L. (org.). **Memorial do memoricídio: escritoras esquecidas pela história: volume I**. Belo Horizonte: Luas, 2022.

MUZART, Z. L. A questão do cânone. **Anuário de literatura**, n. 3, p. 85, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/download/5277/4657>. Acesso em 25/07/2022.

PINHEIRO, C. **Pi-wii**. Uberlândia: Voe, 2022.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: UNESP, 1995.

SCHIMDT, R. T. **Cânone, valor e a história da literatura**: pensando a autoria feminina como sítio de resistência e intervenção. In: *El Hilo de la Fábula*, v. 10, 2012. p. 59-74.

XAVIER, E. Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória. **Leitura**, n. 18, p. 87-95, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6825>. Acesso em: 11/08/2022.

ZOLIN, L. O. A construção da personagem feminina na literatura brasileira contemporânea (re)escrita por mulheres. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 95-105, Jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3923>. Acesso em 27/08/2022.

Capítulo 11
LA INTEGRACIÓN CIENTÍFICA DESDE UNA CONCEPCIÓN
ÉTICO-HUMANISTA

Sérgio Rodrigues de Souza
Josefina Caridad Piñón González
Sandro Dau

LA INTEGRACIÓN CIENTÍFICA DESDE UNA CONCEPCIÓN ÉTICO-HUMANISTA

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado en Pedagogía y Ciencias Sociales. Post-doctor en Psicología Social. Consultor científico. Correo Electrónico: srgridriguesdesouza@gmail.com.

Josefina Caridad Piñón González

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Profesora Titular. Vicerrectora de Investigación y Postgrado en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Ciudad Libertad – La Habana (CU). Dirección electrónica: josefinapg@ucpejv.rimed.cu / Jrenis50@yahoo.es.

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). Correo eletrônico: sandrodau2008@gmail.com.

RESUMEN

Este artículo-ensayo aborda la temática involucrando la integración científica desde una concepción ético-humanista, en que se busca comprender como es posible integrar las ideas políticas producidas por la universidad de manera a que tornen las cadenas de pensamiento instrumentos de desarrollo científico. Su relevancia científica se presenta en la condición de ampliar las relaciones simbólicas de cambios de conocimientos entre científicos de diversas áreas de investigación. Se refiere a una investigación fundamentada en estudios bibliográficos, factuales, de extrema relevancia para la Academia. La integración científica es un proceso dinámico y multifactorial que supone que los diferentes campos del saber humano se encuentren en situaciones particulares de desarrollo y sean reunidas bajo un mismo objetivo o precepto. Tenemos que admitir que se hace necesaria la integración de las universidades de ciencias pedagógicas para solucionar situaciones más complejas; pero, para esto, se requiere establecer coordinaciones de cooperación que respondan, de manera objetiva, a los principios de solidaridad, comprensión, equidad y ética en función de la política científica y tecnológica como punto de partida para orientar la producción, introducción y generalización de conocimientos que sean y se hacen útiles a la solución de problemas. La integración científica permite participar de los resultados con el compromiso de generar nuevos conocimientos y experiencias, en función del crecimiento profesional de los implicados y

de las transformaciones educativas que se generan de las investigaciones en diferentes áreas del saber humano y más, la actividad científica educacional en las universidades de ciencias pedagógicas constituye hoy, como nunca antes, un compromiso esencial de cualquier estrategia de desarrollo que se sugiera para estas instituciones, siempre que en su concepción se logre conjugar de manera armónica las exigencias que promueva la integración científica en el quehacer educativo, condición esencial para poder alcanzar un mayor protagonismo en el mejoramiento educativo y el desarrollo de las ciencias de la educación.

Palabras-clave: Universidades de Ciencias Pedagógicas. Integración científica. Mirada ético-humanitaria.

ABSTRACT

This article-essay addresses the issue involving scientific integration from an ethical-humanist conception, which seeks to understand how it is possible to integrate the political ideas produced by the university in such a way that the chains of thought become instruments of scientific development. Its scientific relevance is presented in the condition of broadening the symbolic relationships of knowledge changes between scientists from different research areas. It refers to research based on bibliographic, factual studies, extremely relevant to the Academy. Scientific integration is a dynamic and multifactorial process that supposes that the different fields of human knowledge are in particular situations of development and are brought together under the same objective or precept. We have to admit that the integration of the universities of pedagogical sciences is necessary to solve more complex situations; but, for this, it is necessary to establish cooperation, coordination's that respond, objectively, to the principles of solidarity, understanding, equity and ethics based on scientific and technological policy as a starting point to guide the production, introduction and generalization of knowledge that is and becomes useful for solving problems. Scientific integration allows participating in the results with the commitment to generate new knowledge and experiences, based on the professional growth of those involved and the educational transformations that are generated from research in different areas of human knowledge and more, educational scientific activity. in the universities of pedagogical sciences constitutes today, as never before, an essential commitment of any development strategy that is suggested for these institutions, provided that in its conception it is possible to combine harmoniously the demands that promote scientific integration in the educational task an essential condition to be able to achieve a greater role in educational improvement and the development of educational sciences.

Keywords: Universities of Pedagogical Sciences. Scientific integration. Ethical-humanitarian look.

INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XIX las ciencias muestran puntos de contactos que marcan su desarrollo. F. Engels, en 1892, los llamó *puntos de crecimiento*. Los resultados de sus interacciones logran adquirir carácter regular en el siglo XX, hasta que en el siglo XXI este movimiento integrador de las ciencias se relaciona con el desarrollo social. La dialéctica

del desarrollo del conocimiento científico, su carácter contradictorio, muestra cómo una tendencia engendra la otra, de hecho, cuanto más se desarrolla la diferenciación de las ciencias, tanto más se crean las posibilidades para su integración.

La palabra integración tiene origen en lo término latino *integratio*, que hace referencia a la acción y al efecto de integrar o integrarse (constituir un todo), completar un todo con las partes que faltaban, o hacer con que alguien o algo pase a pertenecer a un todo. Se trata de combinación de partes que trabajan aisladamente con vistas a formar un conjunto que trabaje como un todo.

La integración científica, por su vez, es un proceso dinámico y multifactorial que supone que los diferentes campos del saber humano se encuentren en diferentes situaciones de desarrollo, sean reunidas sub un mismo objetivo o precepto. Para eso, los envueltos en el proceso deben promover políticas y acciones que sean capaces de fomentar habilidades de autonomía personal y social, la inserción ocupacional, la educación, la ética y el moral. Para que esto venga a tornarse posible, implica siempre en el esfuerzo coordinado, en la planificación conjunta y la convivencia pacífica entre los sectores que confirman el grupo. Esta es la única forma donde las partes pueden constituir un todo, sin que cualquier de las partes perca su individualidad.

En los marcos de la Gestión de la Actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica, se aprecia como el Ministerio de Educación y sus instituciones de la educación superior dan respuestas a los complejos problemas de práctica educativa, aunque aún no es suficiente la socialización como componente de la actividad científica educacional, espacio propicio para desarrollar el intercambio, la comunicación y las relaciones sociales entre los ramos de las ciencias son elementos básicos para la integración.

No cabe duda que promover la integración entre las universidades de Ciencias Pedagógicas y otras que actúan en campos diversos de investigación responde especial y esencialmente a elevar las potencialidades y virtudes de la comunidad científica para contribuir al desarrollo de la calidad de la educación. Por tanto, podemos afirmar que la integración constituye un proceso de carácter eminentemente constructivo, que parte de reconocer las fortalezas y las debilidades para dirigir el sistema de acciones en función del desarrollo cualitativo de la educación. En este análisis no deja de ser oportuno considerar lo expresado por Brito Moreno E. (2009) al decir que “la integración pedagógica es un proceso de acción flexible y abierto, que posibilita construir y

reconstruir de manera dinámica el proceso pedagógico de modo coordinado, cooperado y convenido con cada uno de los implicados.”

A esta posibilidad de integración dicha por Brito Moreno, podemos entender que desde que hubo una fragmentación del saber e, consecuentemente, del concepto y de la visión del género humano, donde esto justificó, por sí solo, la cisión entre las ciencias, cada una de ellas, siguiendo un ramo que pasó a llamar especialidad. Pero las ciencias pedagógicas estudian al hombre como ser integral, individual, caracterizado en tres dimensiones muy definidas, más que imbricadas: La política, la económica y la social. Tenemos que admitir que se hace necesaria la integración de las universidades de ciencias pedagógicas para solucionar situaciones más complejas, pero, para ello, se requiere establecer coordinaciones de cooperación que respondan, de manera objetiva, a los principios de solidaridad, comprensión, equidad y ética en función de la política científica y tecnológica como punto de partida para orientar la producción, introducción y generalización de conocimientos que sean y se hacen útiles a la solución de problemas. Para ello debe prevalecer la voluntad humana y profesional con fines éticos dirigida al desarrollo de la educación y formación de una conciencia crítica.

Lo gran cambio deseado de paradigmas de la nueva estructura de pensamiento curricular es que por medio de las ciencias pedagógicas, las otras ciencias posan tener una visión más amplia, con preocupaciones de mirar al individuo como un todo, como una nueva estructura agregada a otra, aún más compleja. Y esto, porque, como dejó bien claro Rodolfo Ortiz, A. (2014), la universidad no forma técnicos para el trabajo o reproductores de ideologías; ella prepara hombres que, en el futuro, irán a preparar y a formar otros hombres que, tendrán a formar otros en un infinito movimiento dialéctico.

AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS

El avance científico y tecnológico debe ser no sentido de proporcionar más confort y seguridad a los hombres, pero no es lo que ha sido presentado a todos. ¡Cuanto más desarrolla las ciencias, las técnicas, más los humanos han sido relegados a la condición de cosa, alguna cosa o a nada! Esto es una gran paradoja... Y, sobre esto la universidad tiene una gran responsabilidad, porque los científicos son formados bajo su tutela. Un ejemplo son las atrocidades realizadas por los médicos de los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, que cuando confrontados frente a un tribunal de

enjuiciamientos declaró que, meramente, cumplía órdenes. ¿Quién merece ser culpabilizado pela destrucción de Hiroshima y Nagasaki (1945), el piloto del *Enola Gay* o lo general que dice la orden autorizando, así, su lanzamiento?

Mismo aquí hay una paradoja... sé el general ordenó, en ningún momento concedió autoridad al piloto. Este no tenía poder para decidir sobre si o no... La ética militar decía que suya obligación era obedecer, de manera incontestable. Lo desarrollo científico y tecnológico de el físon nuclear fue un avance incontestable que podría promover una mejora significativa en las condiciones de desarrollo social; pero su uso fue en sentido de promover la pace al precio de millares de vidas que nada tenían con la situación de guerra.

Un científico, logo después de realizar las pruebas con una bomba de neutrones, con capacidad de destrucción 300 veces mayor que las que arrasaran las ciudades japonesas, escribió que el futuro de la humanidad estaría a, solamente, un apretar de un botón. Los autores discuerdan... El futuro del hombre está a una decisión de un único otro hombre. En Brasil, en la década de 1970, fue llevado a efecto un gran proyecto de desarrollo de empleo de energía termo-nuclear, pero bastó que hubiese rumores de que ello estaba a construir una bomba atómica para que los Estados Unidos de la América bloquease sus propuestas de avance. O que podría representar economía y desarrollo a un costo más bajo y con menor impacto ambiental fue transformado, delante de la opinión pública, en más un proyecto de fracaso de lo gobierno militar.

Immanuel Kant escribió, en el siglo XVIII, que los hombres están mucho preocupado en dejar un mundo mejor para sus hijos, pero ningún padre tiene preocupación en educarlos para que puedan ser hombre mejores para el mundo. Guiándose por lo mismo camino, la Academia se esfuerza para promover el avance tecnológico y científico, pero, al hacer solamente esto, actuando de manera unilateral, deniega a su alumno la oportunidad de cuestionarse en cuanto parte de un proceso que tanto podrá hacerlo hombre, o monstruo, u objeto de manipulación.

En todos los aspectos que se pueda dirigir el pensamiento “en el siglo XX, el capitalismo llegó al más alto grado y la ciencia y la técnica de producción en serie realizaran tantas descubiertas e invenciones científicas que de tan valorizadas y, sobre todo, sobre valorizadas, acabaran por provocar la pérdida de la noción del hombre como ser de transcendencia. A separación que se estableció en el ser humano hice con que ello perdiese la armonía interior y se transformase en una quimera en crisis. Crisis que están en todos los sentidos: social, provocada por la nueva orden establecida por la situación de

producción industrial (fordismo, taylorismo) en la cual o que, realmente, importaba era la producción. El individuo valía o cuanto producía; psicológica, en recurrencia del nuevo foco de valorización del hombre, dejando de ser importante por su actividad interior, para valerse pelo era capaz de producir en el plan material concreto. O sea, las situaciones de amistad, compañerismo, son relegadas a una condición de estado de flaqueza (...) Aliado a todo esto, advén el avance en los medios de comunicación e en los medios de transporte, que a pesar de servir para disminuir la distancia física entre las personas, no sirvió para aumentar el grado de solidaridad entre ellas, pues, visaba apenas a aumentar al lucro inmediato e al capital” (RODRIGUES DE SOUZA, S., 2013:24).

Cuando hablan los autores en paradoja, es porque aunque los avances en las áreas de ciencia y tecnología propagan, más miserable y aislado, el hombre tiene se ha tornado. La descubierta de lo *Clostridium penicilinum* fue un gran avance para la medicina y para la sociedad de suya época, pero, su producción comercial, solamente, fue a efecto 17 años después, bajo un decreto presidencial. Fleming, su descubridor, abrió mano de los derechos de patente, creyendo que así sería un producto accesible a todos, porque podría ser producido a precios bajos, pero ocurrió que las industrias farmacéuticas, con miedo de no tener control absoluto sobre el producto, consecuentemente, de no tener los lucros almenados, lo renegaron.

El avance tecnológico y científico debería ofrecer seguridad a los ciudadanos, pero no es esto que tiene ocurrido, pues, a cada vez que la ciencia avanza, más miedo el hombre tiene de ella y más inseguro se torna cuanto a su futuro e del planeta. Después de la Segunda Guerra Mundial, el hombre perdió su censo de plausibilidad y comenzó a suponer que podría ignorar y excluir los elementos que estaban a su vuelta. No más él precisaría integrarse a la naturaleza, antes esta había se ha tornado una masa informe de arcilla que él modelaba a su gusto y bel placer; así, era ella quien debería integrarse a su nuevo señor.

Surge a partir de esto una percepción unilateral de sus valores, la creatura deseando a la fuerza de su propia decisión, de tornarse creador y en seguida, el destructor, el profanador, porque sin la valorización del otro, sin este enjuiciamiento se tornó incapaz de valorizar a sí mismo como persona de derecho, una vez que fue privado de un modelo, un parámetro, un norte.

Bombino (2009) resalta que “[...] el tiempo y el propio desarrollo de las nuevas concepciones y enfoques, transforma costumbres, usos e ideas. Pero a su vez, es de vital importancia crear una consciencia crítica a respecto a los valores y acciones depredadoras

que hoy se expresan a escala planetaria; de aquí la importancia de conservar la memoria colectiva y proyectarla hacia el futuro, pues de lo que se trata es de re contextualizar el pasado para poder anticipar el futuro” (p.09). Y ello continúa a explicar que “en la actualidad vivimos en un mundo que tiene capacidad para hacer que el espacio que nos acoge sea inhabitable dentro de pocos años. Pero eso, la reflexión sobre la ética ha de abarcar otra dimensión, que tenga en cuenta a quienes vendrán después de nosotros. Según como actuemos, podemos destruir o mejorar el mundo. Por lo tanto, debemos entender que los que aún no han nacido tienen derecho a recibir un entorno natural que pueda habitarse de manera digna” (Ibid.).

Hay que tener en cuenta que la posibilidad de un desarrollo sostenible, tendrá, obligatoriamente, a originarse de un hombre sostenible, que, por su vez, tenga recibido una formación sostenible, a partir de un proceso educativo sostenible. No puede ser una cosa fragmentada, pensada en un momento y hecha en otro... Todas las ciencias tienen que tender en su orden del día que está a preparar un individuo que no será solamente esto en su labor cotidiana. El neoliberalismo creó la concepción de que la universidad debe producir el “hombre toro” que sirve apenas y tan solamente para trabajar o reproducir ideas ajenas. Produce, así, ‘*idiote savants*’ sujetos poseedores de gran conocimiento e intelecto, pero, incapaces de pensar, crítica y reflexivamente, sobre sus acciones y consecuencias, ahora y en el futuro.

Por tanto, esto no es educación libertadora ni transformadora, se caracteriza como una educación bancaria (FREIRE, P., 1996), donde el maestro va a depositar en las cabezas de sus alumnos una cantidad desmedida de informaciones que son, al final, inútiles a ellos. Hernández (2009) refuerza este pensamiento hablando que “la realidad constitutiva de la persona individual, sin embargo, se reconfigura dinámicamente, en los planos de las posibilidades autorreguladoras – autopoyéticas y de la articulación de los mecanismos psicológicos de la subjetividad como praxis, en sus dimensiones temporal y social, en su historicidad y contextualización cultural.”

INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS

Antes de pensar la integración de las ciencias, hay que pensar la integración del hombre con ellas, teniendo en cuenta que estas son medios capaces de llevar a un fin que no se encierra en sí mismo: el desarrollo científico-tecnológico. Y así, o defendemos

porque una vez alcanzado o que ocurre son que nuevas puertas son abiertas, nuevas perspectivas; sin embargo, de igual forma y en la misma proporción, los cuestionamientos éticos sobre sus posibles aplicaciones y limitaciones de su uso y formas.

Cuando Dolly fue creada por medio de la técnica de clonación, el mundo científico se encantó con la posibilidad de reproducirse seres humanos, considerados superiores. Más, la inestabilidad del proceso llevó al Dr. Ian Wilmut, su creador, a no seguir con la idea del proyecto y a abandonarlo. Hecho semejante, para no considerarlo idéntico, ocurrió cuando, en la década de 1950, fue realizado, con absoluto suceso, un trasplante de cabeza, o que provocó gran expectativa en aquellos que eran tetraplégicos, pero estos son avances que, aunque sean, verdaderos milagros de genios hay que tener que la vida esté resumida en una compleja simplicidad y es bien acá que nace y justificase esta necesidad de integración, o sea, integrar el simple complejidad de los avances científico-tecnológicos a la compleja simplicidad de la vida humana. Esto es el gran desafío de la universidad.

La propuesta soberana de la integración es equilibrar, de una manera objetiva, la búsqueda científico-tecnológica, el desarrollo técnico-científico y la aplicación de todo esto en la, posible, mejora de las condiciones de vivencia y convivencia social. Pero, todo esto es atravesado por la formación de los individuos, y, la formación humanística de un ser humano es *conditio sine qua non* para que venga a ser enterado de su papel social, no apenas junto a sus otros iguales, cómo también como un ser responsable por el equilibrio de las otras criaturas con las cuales divide el espacio. La debida racionalización, la búsqueda por el conocimiento refinado, erudito, crítico a punto de dudar de todo el proceso que lo envuelve, esclarece, propicia avances, es parte del proceso de una formación humanística. Pero, "(...) la división de la sociedad, en que las personas ejecutan tareas delimitadas y muy específicas, hace con que desaparezca la cualidad humana del trabajo y vida. La persona no mira la situación cómo un todo; apenas mira la situación una pequeña parcela del general, y así queda incapaz de ají sin algún tipo de dirección general" (MILGRAN, S., 1983:28).

Por medio de esta hablase verifica determinadas condiciones impuestas por la sociedad desde tiempos inmemoriales y sus reflejos en el individuo que a ella pertenece. Las reglas son dictadas y con ellas también los valores, que de igual forma son creados sin la menor visión de totalidad; a las veces es necesario privar los humanos de todos estos valores que son imputados a ellos para permitir que vayan al encuentro del conocimiento y sean capaces de quebrar los paradigmas epistemológicos que se encuentran preparados,

acabados. Tórnase, por tanto, un desafío hercúleo, esa retirada de esto veo que representa todo un saber impuesto, dogmático, para salir en búsqueda del saber crítico, cuestionador. La sociedad capitalista bajo a la cual se vive, en el siglo XXI, que preconiza la alienación social, una vez que cree que solamente sub esta condición, transformando a todos en objetos de uso, consumo y manipulación y su posterior descarte, posee fuerzas para manipular todos los deseos elitistas y, así, impedir que la sociedad alcance el conocimiento necesario para entender y, consecuentemente, evitar las maniobras maquiavélicas existentes en este sistema.

¡Para Schopenhauer, A. (2000:259) “leer y escribir son cosas que cualquier individuo puede hacer por su propio libre arbitrio – pero, pensar, no! El pensar debe ser incitado como el fuego, por lo viento; debe ser sustentado por algún interés en cuestión. Ese interés puede ser puramente objetivo o meramente subjetivo. O último existe en cuestiones que nos dicen respecto personalmente. O interés objetivo se encuentra solamente en las cabezas que piensan por naturaleza, para las cuales pensar es tan natural cuanto respirar – pero, son muy raras; por esto tiene tan poco dele en la mayoría de los hombres de lo conocimiento.”

Conocimiento jamás ocurre en línea recta o en lances. Ello se forma a partir de una espiral, que va y vuelta en un círculo, o sea, sin fin. Aprendizaje es todo aquello que lo individuo aprende a partir de la experiencia, sobre si y sobre o mundo en torno, pudiendo ser producto de refinamiento formal o no. A este respecto, Vygotsky L. (2000) llama la atención para el facto de que los maestros están tan, más tan preocupados con los resultados finales que acaban por olvidar que lo camino per corrido para con la intención de llegar a los resultados es el que realmente hacen la diferencia. Por actuar, teniendo siempre en vista los fines, al alcanzarlos ya no se sabe más que medios nortearan la excelencia de la conquista.

En la escuela infantil no es diferente. Se preocupan en cantidad absurda en enseñar a los niños a leer y escribir. Estas son tareas que cualquier ser humano puede realizar con un mínimo de esfuerzo, pero elaborar construcciones mentales superiores, desarrollar pensamientos críticos, tornarse actor político, no es una tarea que se pueda hacer sin la ayuda de un tutor muy bien preparado y, nuevamente, surge la obligación de la universidad con la preparación, la formación de maestros que ejerzan el magisterio infantil con vistas a preparar los niños para enfrentar las situaciones cotidianas como hombres de valor y autónomos.

Nietzsche hace una severa crítica al sistema educativo de su tiempo, más la misma permanece muy actual, no que se refiere a los modos de educación que no buscan a formar el alumno en ciudadano. Para ello “la extraordinaria incertidumbre de todo enseño público que, para todo adulto, pasa la impresión que su único educador fuera lo acaso – o cata-viento de los métodos y das intenciones educativas – se explica por el hecho de que, en nuestros días, las fuerzas pedagógicas más antiguas y más nuevas, como una tumultuada asamblea pública, insisten antes en ser escuchadas que ser comprendidas y quieren, por medio de sus voces, a todo costo, por sus gritos que ellas existen aún o que ya existen. En este barullo insensato, los pobres profesores y educadores se sentirán sin dirección, después se enmudecieron y, finalmente, su espíritu perdió el fin y se contentan en dejar pasar todo por la cabeza de los alumnos. Ni ellos propios se educaron, ¿cómo podrían educar? No son esos troncos poderosos, repletos de ceiba, que crecerán retos: aquel que desear apoyar en ellos deberá curvarse y contorcerse y acaba pareciendo sin rumbo y retorcido” (NIETZSCHE, F., 2007:85).

Y porque hacemos críticas acá sobre las escuelas infantiles y sus métodos de trabajo es por el hecho de que la formación del hombre no comienza y termina en la universidad. Ella comienza en interior de la familia y extiende para dentro del muro de las escuelas, donde los maestros irán a trabajar otros valores, ahora agregados a los conocimientos sociales, más complejos, profundizando las técnicas de lectura, escrita, interpretación y comprensión de situaciones problemáticas que son colocadas para el género humano en su convivencia con los otros, que, también son sujetos de derecho. E además, el maestro es la única persona con la cual el niño irá a formar un vínculo afectivo, real y profundo, después de sus padres. Algunos, solamente en la escuela, en las figuras de los maestros, irán a encontrar este tipo de aproximación. Logo, no estamos a hablar sobre la formación técnica de un licenciado, sino de una preparación para actuar como sujeto capaz de provocar mudanzas intrínsecas en sus pupilos y tutorados.

De igual forma, el agrónomo, el veterinario en su lucha para producción de géneros de primera necesidad debe tener en cuenta que personas irán a consumir productos oriundos de sus técnicas de manejo, por tanto, hay que tener precauciones, medios que no provoquen alteraciones en medio ambiente o que o haga en pequeña escala cuando no posible que o evite y que el producto pueda ser consumido sin riesgos por la población. Para esto hay dominar mucho más allá de la técnica, a capacidad para pensar de manera responsable, ética y sostenible.

Cuando ocurre esta preocupación con la formación del niño, con su preparación para vivir en un mundo complejo, a saber que tiene que dividir su espacio físico e intelectual, epistémico y laboral con otras personas más allá de sus padres, provoca en ello una percepción de que su mundo está preso a limitaciones, que sus acciones pueden o integrarlo o excluirlo de este grupo.

¿Y, adónde entra la integración de la universidad pedagógica con las sociales aplicadas, con las ciencias humanas y exactas y de la naturaleza? Es aquí, en centros e institutos superiores de enseñanza, que son preparados y formados, por medio de recibimiento de informaciones útiles; qué hombres son dotados del derecho de dirigir, lesionar, actuar como profesionales liberales, agentes sociales.

Hay quien opina que la integración es un fenómeno complejo, sin definición, unívoca, que se produce como consecuencia de la adaptación a las respuestas del individuo según los requerimientos del medio y de la interacción entre ambos; otros consideran que es un proceso dinámico y a la vez, producto o resultado de este proceso. Ambas son interpretaciones, por demás, simplistas. La primera dice que es una situación producida por los deseos o por la necesidad de los sujetos envueltos, la segunda dice que es producto del acaso. Pero, ambas eliminan de este proceso la situación de intencionalidad.

Cuando ocurrió la fragmentación, la desintegración de los saberes hubo una intención, una propuesta intencional, camuflada sub un discurso que a su tiempo necesitaba de esto como forma de manutención del poder y de exploración de los hombres y de los recursos naturales. Pero ahora hay hacer un camino inverso, donde el aislamiento de las ciencias llevaran a los científicos a no tener una propuesta que sea compatible con las exigencias de las sociedades modernas y la manutención de la vida en espacio ambiental.

Los procesos de globalización probaron que las economías desarrolladas continuarían a mantener sus monopolios, sus definiciones sobre aquello que es bueno y mal a los otros, y esto provocó la creación de verdaderas aldeas individuales, protegidas en su esencia contra los peligros que fue presentada por la propuesta. El *Protocolo de Kyoto* no fue aún asignado por Estados Unidos, porque esto provocaría reducción en su avance económico. De esto preguntamos: ¿Qué valores trabajar con los alumnos de un país como este, adonde los intereses propios están sobre todo y cualquier cosa que no los interese? ¿Dónde los fines justifican los medios?!

¡Por tanto, al pensarse en integración hay que pensar antes que tipo de intención tiñese con esto! Porque ella no ocurrirá a partir de un simple ocaso, una revelación oracular... Nacerá, a partir de un interés conjunto en firmar o avanza científico-tecnológico, agregando a ello mejores condiciones de vivencia personal (individual) y comunitaria (social).

En el Diccionario Ilustrado de la Lengua Española “ARISTO” integrar es dar integralidad a una determinada cosa, componer un todo con sus partes integrantes; algunos autores prefieren denominarlo como asimilación, para referirse a la adaptación de los individuos a una determinada jerarquía de forma social. Lo cierto es que si se estudia las partes, hay que buscar la manera de transparentar el todo a través de esta, condición que propone la teoría de la complejidad, como parte del estatuto para la ciencia en la nueva era del conocimiento. Esto es lo principio de Blaise Pascal, que defendía que se debe conocer el todo para conocer las partes y conocer a estas para tener una idea del todo, pero, “el todo es mayor que la suma de las partes” (ARISTÓTELES [384 a.C.-322 a.C.], 2007). Ello está a combatir, ya en su tiempo, la estructura fragmentaria del saber, de manera que el concepto de saber está, estrechamente, relacionado con el de integración, de tal suerte que la presencia de cierta totalidad supone el acto integrativo del singular y del múltiple. Es pertinente aclarar la relación de totalidad pedagógica e integración. Se entiende por totalidad pedagógica al objeto, sistema o proceso, visto como síntesis dialéctica y didáctica de componentes, cuya cualidad es afectada por influjos, nexos y vínculos – endógenos o exógenos – que determinan su existencia y en específico por integración, el proceso mediante el cual las partes, componentes rasgos, aspectos, entre otros se relacionan en una totalidad mayor, fusionándose, sintetizándose en una nueva cualidad diferente a las partes aisladas, separadas, pero contiene elementos de ellas, refleja en estas. Debe quedar claro que entre lo externo y lo interno, o sea, entre lo visible y o invisible, lo sensible y lo insensible, existe una mutua dependencia, esto es, las causas externas ocurren y actúan a través de las condiciones internas. Estas causas son producto de interés propio y necesidad de las partes, o sea, el todo se forma por la síntesis de las partes y no por simple unión o agregación.

LA ÉTICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN ENTRE LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Castro Ruz, Fidel (2004) considera que la integración en la esfera de la investigación científica tecnológica es un concepto más abarcador, que no trata solo el caso de la cooperación, del intercambio de resultados científicos, de la colaboración de una misma rama, o la utilización en común, por diferentes instituciones, de recursos materiales entre otros, sino una nueva perspectiva del sistema de ciencia, tecnología y desarrollo, que implica sobre todo, o sea, falta la comprensión de la necesidad de una interrelación a un nivel más amplio de todas las ramas del saber científico, con vistas a esa visión totalizadora de la sociedad y de las vías para alcanzar un progreso multilateral. Para lograr tal desarrollo de integración científica planteado por nuestro comandante en jefe, se requiere de una organización de las formas de pensar y de actuar quebrado el aislamiento y parcelación que en ocasiones existe entre las propias instituciones de la Educación Superior. Y no solamente entre ellas, entre las ciencias también; aquellas que debruzcan sobre las Exactas y de la naturaleza no dedican valor a aquellas que buscan a las humanidades. Por tanto, los procesos de integración deben considerar las posibilidades de interconexiones entre los resultados científicos para su posterior introducción y generalización en la práctica educativa, creando nuevos paradigmas que permitan nuevas formas, enseñanza y aprendizaje, porque el objetivo principal es la formación del alumno (de pregrado, grado y posgrado).

¿Y por qué el objetivo final de todo es el alumno? La respuesta es que, es ello que irá a trabajar directamente con la sociedad, con otros hombres y en la aplicación de las tecnologías existentes y en la contribución para producción de nuevos avances de esto todo. Ello es lo verdadero extensionista de las propuestas y del pensamiento de la universidad. Así, cuanto más la integración de los saberes y de las universidades hace posibles los elementos ligados a la ética y al desarrollo sostenible, más fuerte se torna la sociedad, porque sus ciudadanos son hombres preparados para vivir en comunidad, en sociedad. Y, “la palabra sostenibilidad que actualmente viene utilizándose insistentemente, deriva de sostener, que significa mantener. En términos medioambientales alude a la conservación del hábitat y al mantenimiento de la biodiversidad. Todo ello surge como respuesta a La degradación medioambiental que se produce a consecuencia de la sobreproducción y contaminación. La tesis que mantiene la filosofía del desarrollo sostenible se basa en el hecho de que debe hacerse compatible el

satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras. Para ello hay que limitar La exploración de los recursos naturales mediante una eficiente gestión de los mismos. La búsqueda de métodos alternativos que preserve los recursos naturales, se ha convertido en una necesidad urgente” (AZCÓN, 1999:315).

Para efectivizar el comportamiento ético en largo plazo en las organizaciones de investigación, enseñanza, serían necesarios tres elementos combinados: el hombre, la cultura y sus preceptos y las oportunidades técnicas ligadas a la determinada cultura, en particular. Esto porque es imposible desvincular el género humano de su proceso histórico, cultural, siendo lo primero porque se vive en la era de la lengua escrita, o sea, la comunicación no ocurre más por medios orales, apenas; segundo porque es necesario preparar el sujeto para la vida social, laboral, científica y técnica, una vez que ningún hombre nace educado y/o si educa en el vacío; tercero porque la educación solamente sé efectiva cuando cuñada por el ejemplo de aquellos que educan, haya visto que “[...] la técnica ya no aparece como una posibilidad de vida humana más auténtica. Más, como un peligro para ella, un poder que nos pesa demasiadamente sobre los hombros y deshumaniza (transforma en cosa), que pone, inclusive, en grave riesgo la sobrevivencia física de la humanidad y de gran parte de la vida sobre el planeta, cuando no toda ella” (PARÍS, 2004, p. 157).

De esto, puede entenderse que la promoción del hombre a la condición de *zoon politikon*, *zoon logon echon* en la concepción aristotélica es una tarea que implica asumir responsabilidades con la generación, esta que decidirá sobre los rumos de la vida en el futuro. Retomando las palabras de Immanuel Kant, a preocupación de un educador y, aquí, consecuentemente de las universidades de ciencias pedagógicas no deben ser con quien es culpado por el fracaso en la preparación de los niños, de los estudiantes en todos los niveles, si no es trabajar para que los otros puedan integrar los saberes por ella producido y por ellos divulgados, promoviendo así, el nacimiento de una integración ética.

Siendo así, el papel de la ética no es el de impedir el desarrollo científico y tecnológico. Es ayudar a conducirlos en el sentido de que pueda promover avances sostenibles. Muchos científicos dicen que no fose por la ética, el desarrollo de las ciencias y de la tecnología estarían mucho más adelante. Dicen así que ella impide los avances en estos campos. Esto es más una acusación precipitada y desprovista de fundamentos lógicos, que en su lugar debería ocurrir argumentaciones más profundizadas sobre su función como ramo de las ciencias humanas y sociales.

Ruz, Fidel Castro ha dicho que, “el enfoque ético, axiológico y humanista, así comprendido, significa: una herramienta de trabajo en el empleo de una concepción integradora de los fundamentos de la ética sobre la moral y los valores, como elemento consustanciales a la esencia de los seres humanos, que cualifica la actividad humana, sus relaciones, comunicación, trato, comprensión y sus resultados, en las que siempre están presentes, dándole un sello particular. En su carácter científico, teórico, ideológico, metodológico y práctico, este enfoque de naturaleza valorativa, se introduce al tenerlo en cuenta en los estudios y el análisis multilaterales de los hechos o procesos de la realidad social, posibilitando una comprensión más integral y hallando la significación humana de estos” (*apud* ARTEAGA, 2013, p. 35).

Etimológicamente, la palabra ética (*ethos*) es una transliteración de dos vocablos griegos: $\eta\theta\omicron\zeta$ que significa morada del hombre, morada del animal: toca, caverna, $\eta\theta\omicron\zeta$ que da el sentido de abrigo protector; el hombre encuentra un estilo de vida y de acción en el espacio del mundo. Se acostumbra con morada, permitiendo, así, el nacimiento de la costumbre, más, esta morada es pasible de perfectibilidad, de perfeccionamiento. El otro vocablo $\epsilon\theta\omicron\zeta$ (*ethos*) significa comportamiento que resulta de un repetir los mismos actos – una constante que manifiesta la costumbre, el acto del individuo – tienes así el hábito. Tanto la costumbre cuanto el hábito son construidos (SOUZA, 2012).

Estos dos vocablos nos llevan a percibir que el espacio ético humano se instaura en la reina da contingencia (esto es, en aquello que puede ser necesario o en aquello libre e imprevisible, porque se da dentro de posibilidades y probabilidades); en cuanto que, la naturaleza está en el dominio de la necesidad, porque ella es necesidad dada, siempre a la sucesión del mismo. Por tanto, la ética puede ser definida como la reflexión acerca de los valores y criterios que determinan la escoja de una conducta considerada correcta. Al escoger una conducta que puede ser considerada la mejor, es papel de la ética clarear los valores que determina esta escoja. Siendo así, la finalidad de escoja ética es promover el bien común, lo que puede ser resumido en tres albos: no perjudicar ninguna persona, no dejar que ninguna persona o perjudique y no perjudicar a sí mismo (SOUZA, 2012).

De esta forma, la integración de las universidades de ciencias pedagógicas con las otras áreas del saber humano, científico y tecnológico, deben tomar en cuenta procesos como: El intercambio científico: hacia dentro y hacia fuera de la universidad, teniendo lugar la elevación de su calidad intrínseca, al mismo tiempo que se abre al entorno, a la satisfacción de sus necesidades y la búsqueda de nuevas experiencias para su ulterior

desarrollo. Rojas Arce, C. y Piñón González, J. (2008) afirman que “el intercambio científico es el proceso mediante el cual tiene lugar la influencia científica recíproca de la universidad y su entorno conducente al mejoramiento acelerado de la práctica social, en general y de la ciencia en particular.”

Para que esto se torne acción efectiva debe buscar ajustar los resultados a un contexto determinado, buscando evitar repeticiones de un objeto de estudio por diferentes por medio de un diálogo abierto, ético, donde se establezcan compromisos de trabajo que resulten beneficiosos para el mejoramiento de la práctica social, incluido el propio desarrollo de la ciencia, como expresión este último del resultado más elevado que debemos aspirar del proceso de la integración.

La cooperación: dirigida a establecer un trabajo científico coordinado entre los investigadores cuya tendencia no sea modificar el trabajo científico individual, sino potenciar el carácter socializador y colectivo, encaminado a encontrar alternativas que faciliten el cambio o perfeccionamiento del objeto investigado. No se trata de realizar una revisión de conceptos y contenidos de estudio, si bien es necesario encontrar nexos y relaciones, lo más importante es lograr el cambio de mentalidad de los sujetos implicados con la responsabilidad de aportar al desarrollo educativo. El objetivo constante de la cooperación es el beneficio mutuo en las interrelaciones humanas.

La colaboración: regida por el compromiso individual y colectivo de resolver, eficazmente, los problemas educativos y trazar estrategias pedagógicas conjuntas que respondan a las nuevas realidades surgidas de las contradicciones de la práctica educativa.

Aquí, por contradicciones, puede entenderse los desafíos que están ligados directamente al desafío de la enseñanza, los cuales Freud (1856-1938) atribuyó a ella el termo de profesión imposible, no en el sentido de ser imposible efectuarla; es que el maestro vive sin condiciones de mensurar el grado real de aprendizaje de su alumno. Una de estas contradicciones es que en las ciencias humanas siempre hay que trabajar con posibilidades y jamás con valores cuantitativos. Aunque los psicólogos behavioristas tendrán a quedarse pela idea fantasiosa de que el comportamiento humano pueda ser modificado, mecánicamente, esto es tan imprevisible cuanto la meteorología o la astrología. Pero, como cualquier contradicción, su posible solución debe transitar por un proceso de búsqueda científica, esencialmente de carácter participativo, donde todos los miembros de la comunidad universitaria y de obras afines a la misión educativa, aporten

alternativas para vencer los obstáculos de naturaleza objetiva y subjetiva que puedan limitar el trabajo científico. Por tanto, la solución de esta contradicción es un momento esencial en el proceso de elaboración de los planes estratégicos de desarrollo social, tanto para la adecuada proyección de trabajo científico, como para el apoyo a la realización de los restantes procesos universitarios y el logro de las metas que se propongan. O sea, promover la integración de las universidades de ciencias pedagógicas y por su vez de los ramos de las ciencias investigativas, con fines de proporcionar un desarrollo sostenible, es “[...] defender a la propia humanidad amenazada por hecatombes bélicas, agotamiento de recursos, deterioro irreversible del medio ambiente, la violencia más macabra y diversa, la intolerancia, el individualismo y la ferocidad anti solidaria” (GRACEL, 1999:55).

Partiendo de esta defensa tiene que la ética y la ciudadanía son, en la actualidad, imperativos de conciencia, deberes y derechos públicos subjetivos de naturaleza social. Es ter en cuenta o que ocurre en este mundo, cada vez más globalizado, más cruel y aún más distante de su matriz: los ciudadanos. Cada vez más ellos se sienten desamparados y entregues a su propia suerte o al su azar y, no raro, como consecuencia de esto, al desespero. Por esto, es necesario memorar a quién frecuentemente olvida, de que todos tenemos una función a desempeñar; que toda la función, por más simple que pueda parecer o sea, es necesaria para formar el conjunto de la vivencia y convivencia humana. Sé unos son políticos y desempeñan funciones a este nivel, es porque otros tienen cualidades de electores y los eligen. Sin la cualidad de unos, automáticamente, no existiría la cualidad de los otros. Y sin la universidad no existiría la diversidad de pensamientos y búsqueda científica y tecnológica que hoy se contempla.

CONCLUSIONES

La integración que se piensa para las universidades de ciencias pedagógicas a otras ciencias humanas, sociales, exactas y de la naturaleza se basa en asumir un pensamiento que no separe el significado de su sentido y/o valor, estimulando el ejercicio original, las acciones de desarrollo y el creciente valor social.

Trabajar en equipo exige la búsqueda multilateral de posiciones teórico-prácticas, tener conocimiento interdisciplinario y asumir posturas críticas y no dogmáticas con respecto al objeto de investigación y su aplicación. Como se aprecia, es importante la

visión integral de las ciencias y de los hombres de ciencias y, para que esto se configure como una posibilidad real y no hipotética, es necesario tener presente:

Los valores (responsabilidad de los participantes, prestigio profesional, compromiso institucional, individual y social, entre otros);

El desarrollo del pensamiento complejo/crítico, con visión de cambio, de perfeccionar el objeto de investigación;

La capacidad para elección de teoría(s) apropiada(s), con el fin de que convierta en herramientas de trabajo para una mejor acción o transformación práctica;

Voluntad de cambio que derive la actualización permanente de los participantes.

Para que todo esto, sea posible hay que crear una perfecta sistematización de los aportes teóricos-prácticos, como vía de integración de las experiencias para volver a la práctica con resultados, cualitativamente, superiores y debidamente integrados a las reales necesidades sociales. Pues, la sistematización – en tanto proceso de reflexión y análisis crítico de las experiencias en manos de sus propios actores – permite descubrir, a partir de la identificación de los aciertos y errores de las investigaciones y de los participantes, los elementos clave que influyen en la obtención de determinados resultados. Por tanto, no se trata de medir consecuencias y logros para recomendar modificaciones y proponer mejoras, la sistematización se interesa en “recuperar” las experiencias vividas para analizarlas e interpretarlas, crítica y ordenadamente, con el fin de extraer aprendizajes que permitan mejorar la práctica investigativa y de extensión universitaria.

En consecuencia, se concluye después de todo lo expuesto que la integración científica permite participar de los resultados con el compromiso de generar nuevos saberes, en función del crecimiento profesional de los implicados y de las transformaciones educativas que se generan de las investigaciones en diferentes áreas del saber humano y más, la actividad científica educacional en las universidades de ciencias pedagógicas constituye hoy, como nunca antes, un compromiso esencial de cualquier estrategia de desarrollo que se sugiera para estas instituciones, siempre que en su concepción se logre conjugar de manera armónica las exigencias que traza la integración científica en el quehacer educativo, condición esencial para poder alcanzar un mayor protagonismo en el mejoramiento educativo y el desarrollo de las ciencias de la educación.

REFERENCIAS

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

ARTEAGA, Nancy Chacón. *Martí y Fidel en el código de ética del educador cubano*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2013.

AZCÓN, R. Importancia de los microorganismos rizosféricos en el crecimiento, nutrición vegetal y sostenibilidad agrícola. En: AMBROSANO, Edmilson. *Agricultura Ecológica*. Guaíba: Livraria e Editora Agropecuária, 1999.

BOMBINO, Luis López. De que ética hablamos: el saber ético y la educación en valores. En: *CRECEMOS* – Revista HispanoAmericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. Año 6 N.º3, 1999.

FREDERICO, Engels. *Antiduhiring*. Editorial de Ciencias sociales. La Habana, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. Autoestima, Conciencia Ética y Proyecto educativo emancipatorio. En: *CRECEMOS* – Revista HispanoAmericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. Año 6 N.º3, 1999.

GARCEL, Yolanda Ricardo. Contribuciones antillanas a la axiología. En: *CRECEMOS* – Revista HispanoAmericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. Año 6 N.º3, 1999.

GONZÁLEZ, Josefina Piñón; MORALES, Julia Añorga. En La Universidad. Extensión e Integración. *Revista Científico-metodológica*. ISPEJV N.º 29 julio-diciembre. Cuba, 1999.

MILGRAM, Stanley. *Obediência à Autoridade*. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. *Miscelânea de Opiniões e Sentenças*. São Paulo: Escala, 2007.

ORTIZ, Rodolfo Alarcón. *Por una Universidad Socialmente Responsable*. En: 9no Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana (Cuba), 2014.


PARÍS, Carlos. *O Animal Cultural*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

RUZ, Fidel Castro. III Taller La Universidad en la Batalha de Ideas. *Revista Bohemia*. Año 96. (7) abril 2004. Cuba. ISSN-0864-0777.

SCHOPENHAUER, Arthur. Aforismos para a sabedoria de vida. En: *Parerga Und Pariloponema*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A Ética e suas implicações na formação da condição humana*. Mutum: Expresso Gráfica, 2012.

Capítulo 12
LA ANGUSTIA DE ADAN - EL PRIMERO HOMBRE
Sérgio Rodrigues de Souza
Renata Mônica Pacheco Nichio
Déborah Ketlyn Pacheco Ferreira



LA ANGUSTIA DE ADAN – EL PRIMERO HOMBRE

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Sociólogo. Pós-Ph.D. em Psicologia Social. Consultor Científico.

Email: srgridriguesdesouza@gmail.com.

Renata Mônica Pacheco Nichio

Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. E-mail:

renatamonica768@gmail.com.

Déborah Ketlyn Pacheco Ferreira

Acadêmica de Bacharelado em Medicina Veterinária pela Faculdade Multivix - Pólo

de Vila Velha. E-mail: deborapacheco768@gmail.com.

RESÚMEN

Este ensayo aborda la cuestión de la angustia de Adan, nombre que fue dado al primero hombre, aun cuando se encontraba viviendo en paraíso, logrando preguntas filosóficas que se mantienen sin respuestas hasta hoy. La intención con este trabajo es hacer una provocación hermenéutica sobre la existencia humana y sus etapas de desarrollo, en que a la medida que avanza en dirección a la madurez fisiológica, sus deseos van sé tornando extraños a los que sostiene sus padres y, la curiosidad y la ignorancia los hacen romper con los lazos que los mantienen ligados a sus lares y a todo lo que representa. Hasta mismo esta toma de decisión es marcada por intensa angustia, como se presenta muy transparente en las palabras finales del Adan creado por John Milton, en su épico Paraíso Perdido. El hombre, a la puerta del paraíso, también está angustiado, pero, su angustia se muestra impulsada por el conflicto que lo consume: si arrepintieses, podría vivir una vida inmaculada; pero, viviría consumido pelo deseo de saber lo que podría ha sido, lo que habría más allá de los muros de su lar, que se convirtiera en una prisión. Las preguntas ¿qué soy yo? Y ¿quién soy yo? Son tan antiguas cuanto el propio hombre; y, desde que el primero hombre se sintió atravesado por ellas, la angustia existencial que afecta al hombre contemporáneo es una herencia filogenética, de forma que los sentimientos que se presentan como anhelo de retorno al paraíso es más una herencia del conflicto que asombró el espíritu de Adan.

Palabras-clave: Adan. Paraíso. Angustia. Cuestiones filosóficas. Herencia filogenética.

ABSTRACT

This essay addresses the question of Adam's anguish, the name given to the first man, even when he was living in paradise, raising philosophical questions that remain unanswered to this day. The intention with this work is to make a hermeneutic

provocation about human existence and its stages of development, in which, as it progresses towards physiological maturity, its desires become strange to those supported by its parents and, curiosity and Ignorance makes them break with the ties that keep them tied to their homes and to everything it represents. Even this decision-making is marked by intense anguish, as rendered most transparently in the final words of John Milton's created Adam, in his epic Paradise Lost. Man, at the gate of paradise, is also anguished, but his anguish is driven by the conflict that consumes him: if you repented, he could live an immaculate life; but, he would live consumed by the desire to know what he could have been, what would be beyond the walls of his home, that would become a prison. The questions what am I? and who am I? they are as old as man himself; and, since the first man felt traversed by them, the existential anguish that affects contemporary man is a phylogenetic inheritance, in such a way that the feelings that are presented as a longing for a return to paradise is more an inheritance of the conflict that astounded the spirit of Adam.

Keywords: Adam. Paradise. Distress. Philosophical questions. Phylogenetic inheritance.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento como miembro de un determinado grupo es un deseo muy antiguo del hombre, porque la soledad en medio a un ambiente hostil puede significar la muerte cierta, sea por la imposibilidad de enfrentar enemigos más fuertes o por la ignorancia de los peligros que cercan la existencia. Todo al hombre tiene que ser enseñado; él tiene que aprender a vivir desde el acto más simple de su ser hasta lo más complejo que lo atraviesa al largo de toda su vida.

Muy posiblemente, el primero sentimiento que tenga asolado el pensamiento humano sea la envidia y, antes que alguien pueda decir que no, buscamos a hacernos esclarecidos sobre tal cuestión. Según los relatos bíblicos, Dios crió el hombre y le llamó Adán, una criatura construida a partir del humus de la tierra. Aquí ya hay una redundancia, porque el vocablo hombre quiere decir, en su sentido semántico, humus y el vocablo Adán quiere decir hecho de arcilla, o sea, no hay diferencias semánticas, a no ser que esté hablando de dos vocablos dispuestos en dos lenguas distintas.

Todo esto nos conduce a un punto sin salida, porque por más que se busque significados para la expresión hombre y para el vocablo que nombró el primer individuo humano de la Tierra, no se reconoce en ninguna de las expresiones un sentido de definición acerca del mismo, hecho que lo torna un ser que no puede ser definido sin una extensa dificultad semántica, lingüística y filosófica.

Esto genera preguntas difíciles de ser respondidas de modo apresado, porque para

el individuo que capitaneaba el paraíso surgían cuestionamientos que ultrapasaban las fronteras de su mundo limitado, a comenzar se habría otros semejantes a si fuera del espacio en que habitaba. La curiosidad del primero hombre sobre la existencia de otros seres semejantes a sí, es una prueba de que este sentimiento es muy natural y hace parte de la existencia humana desde su creación.

Junto con su condición natural de curiosidad tenemos ahí otro sentimiento más arcaico que la propia inteligencia, que es el deseo de reconocimiento; no el reconocimiento por sí solo, como cosa unitaria que hace parte del género humano; sin embargo, como un principio que coordina toda la existencia, involucrando los procesos filogenéticos y ontogenéticos, relativos al desarrollo de la especie y del género, respectivamente.

¿QUIÉN FUE ADAN?

Adan, el primero hombre, según los cuentos bíblicos, se torna angustiado cuando no se percibe capaz de reconocerse en el mundo y esta colocación nos remete a una cuestión compleja, porque ¿lo qué marca el desespero humano, no ser reconocido por sus pares o no ser potencialmente capaz de reconocerse como igual a ellos?

Debemos partir del punto de que Adan estaba solo en el mundo, no habría ningún otro ser con el cual pudiese compartir de su angustia personal. Y su ansia de dejar el paraíso no está fundamentada en este punto específico; es mucho más por un sentimiento de curiosidad de saber se fuera de los muros invisibles de su prisión, que no era más que el sitio divino, habría otros que igual a sí, sufrían de los mismos sentimientos de impotencia existencial como él.

Su ignorancia del mundo amplio se transformó en curiosidad y, cuanto más se miraba sin respuestas delante de sus inquietudes, más su sentimiento de ignorancia se transformaba en angustia. No es la incapacidad de tener una respuesta para esta cuestión, pero, la imposibilidad de alcanzarla que lo enjuicia en el espacio de infelicidad, porque estaba limitado por su condición de soledad a jamás descubrir sé sus dudas tenían fundamentos o no.

Acá lanzamos una paradoja de que, ¿se Adan nació solo y vivió solo en el paraíso, cómo puede tener elucubraciones sobre una vida para más allá de los límites de su hábitat? Hay una broma que se hace acerca del pescado de que él no conoce agua, porque

desde siempre vivió en este ambiente, como no tiene otro con que pueda comparar y así poseer una relación experimental, luego, no la conoce. Tenemos que esta sea una comparación de carácter pueril, porque los animales no poseen la capacidad intelectual de abstracción cognitiva, característica que marca de modo significativo la diferencia entre los hombres y mucho más entre estos y los animales, tanto que el filósofo ateniense Aristóteles (799-737 a.H.), en una pionera categorización taxonómica, coloca a todos los seres animados en un único grupo, los diferenciando por la capacidad pura de pensar, o sea, de abstraer. Sin embargo, esta capacidad fue la causa de la paradoja humana que lleva Adan a sumergirse en su estadio de angustia, porque si miró solo sobre la Tierra y esto ya nos conduce a otro elemento que es la necesidad de reconocimiento, la mirada del otro, sea de aprobación o de reprobación, no importa, porque tanto una cuanto la otra conduce a transformaciones de sentimientos, de construcción intelectuales, en que se reflexiona como hacer mejor o perfeccionar la acción para que despierte la atención del compañero del sexo opuesto.

Posiblemente, Adan sintió miedo de la muerte y de ser apagado de la historia, porque puede observar que todos los otros seres tenían mecanismos de continuación de sus respectivas especies, lo que incluía la existencia de un ser que podría traer a la vida, una nueva forma de vida, igual a aquella del cual salía. Todos los otros animales poseían una figura del sexo opuesto que le hiciese compañía; pero, Adan estaba solo, era un ser indefinido, lo que fue una terrible paradoja, porque fue el propio quién definió todos los seres de la Tierra. Sin embargo, ¿hasta qué punto, esta condición de indefinición propia no representó una estrategia de supervivencia como ser dominante sobre la naturaleza?

Esto siendo una comprobación, lo que parece ser muy exequible, aparentemente no se hace comprensible que aquello que se mostró capaz de elaborar un auténtico código taxonómico insuperable, se mostró potencialmente incapaz de definirse a sí mismo en medio al universo animal. Esto puede configurarse como una forma de definirse como indefinible, porque al tejer para sí una definición, dejaría de ser una paradoja para ser un paradigma, un ser que se colocaba al mismo nivel que todos los otros animales. La definición, como concepto científico, no deja de representar una reducción del objeto a una limitación, aprisionando el individuo dentro de un grupo delimitado, en que su libertad y su potencia son puestas en contradicción, porque pierde su magnitud de misterio.

Tomando la metáfora del pescado como una dirección para el cuestionamiento

acerca de la angustia de Adan, el primero ya nació en este ambiente y así no conoce nada que esté fuera, mismo que poseyese intelecto complejo como es el caso del Homo sapiens sapiens que, paradójicamente, al ser dejado a su propia suerte podría ser comparado al pescado en términos de actitudes racionales.

Tenemos así que, para que el intelecto se manifieste de modo complejo, provocando el surgimiento de dudas y que, objetivamente, conduce al apareamiento de cuestionamientos acerca de la vida y de la existencia, no solo más de sí mismo, pero se hay otros, existe la necesidad de un otro, alguien con quien se pueda dividir las dudas. Por tanto, se puede llegar a una aproximación de que la angustia de Adan acerca de la existencia comienza después del apareamiento de su compañera, Eva, la primera mujer. No que ella represente la expresión de culpa por Adan tornarse víctima de angustia por las cuestiones sin respuestas; solamente que el discurso entre ambos despiertan para nuevas análisis, tales que ultrapasaban los espacios del Jardín en que se encontraban.

Al largo de esta exposición se presenta la expresión angustia, que en términos semánticos quieres decir estadio de ansiedad, inquietud, sufrimiento, tormento, martirio del pensamiento y es en este último sentido que se hace comprendido, porque una vez que su intelecto es excitado, motivado a pensar sobre el mundo que lo involucra y que no más está solo, siente una voluntad deliberada de salir del espacio confortable del paraíso para que, una vez fuera dél, pueda encontrar las respuestas para las cuestiones que lo afligen, generando el conflicto. Para azar suyo, cuanto más se elevaba su grado intelectual, por medio del conocimiento que adquiriría, más angustiado se tornaba, porque más se erguía su deseo de conocer otras formas de expresión de los misterios de la naturaleza y tal no está vinculado al facto de Adan tornarse un genio del saber; pero, porque la convivencia con tantos otros más va despertando deseos volitivos de probar lo que tenga escuchado o de comprobar lo que acredita ser verdad, más allá de desear confrontar sus conocimientos con los conocimientos de los otros.

Aun dentro del paraíso, Adan fue confrontado por estos deseos; muy probablemente después de estar a su lado otra persona que lo incita al pensar complejo. Siendo así, el árbol del conocimiento de la cual el hombre es prohibido de alimentar de sus frutos, puede ser comprendido como algo no más que la duda, una vez que es a partir d ella que se genera y se produce el ansia del saber. Filogenéticamente, por la doctrina cristiana-católica romana, sé todos los hombres y mujeres son descendentes de Adan, el primero hombre; entonces, toda una cadena de sentimientos de angustia componen el

pensamiento humano, siguiendo la misma secuencia a que fue sometido el individuo en cuanto vivía en el paraíso. Así que, el individuo contemporáneo no puede ser comprendido, en toda su esencia caso no se proponga a conocer la esencia de todo aquello que despertó la angustia del primero hombre, no porque los destinos están amarrados, antes porque todo que lo condujo a desequilibrarse era una cosa que hacía parte de sí; sin embargo, que no naciera ya con él, como parte indisociable de su existencia; pero que, paradójicamente, va a ser incorporada a su vida de manera determinada por el desarrollo pertinente a la especie y como elemento indisociable de su naturaleza.

F. Nietzsche (1429-1485 d.H.) decía que el hombre es el animal que jamás se define. Esto puede ser por el hecho de que alcanzó la capacidad de abstraer, percibiendo que necesitaba así mantenerse como forma de sostener su poder sobre todos los otros seres vivos. Esto ya lanza por tierra la hipótesis de que no es solamente por causa de su condición psicológica que es una criatura que muda sus perspectivas y sus condiciones de pensamiento, tornándolos complejos y adecuados a las situaciones que se muestran necesarias una adecuada adaptación. Existe algo con mayor poder que se mostró capaz de transformar al hombre y, este elemento misterioso puede ser la capacidad intelectual, o sea, las condiciones y la potencialidad para transformar el pensamiento simple en pensamiento complejo, como una forma de supervivir.

Así que, ¿Qué representó la angustia de Adán? Aquí y así representado, el primero hombre representó un gran filósofo; no por haber pensado el pensamiento; pero, por haber elaborado mecanismos que imposibilitasen que el pensamiento fuese pensado en su integridad y aunque alguien lo alcanza, que se mostrase imposible interpretarlo, siendo tratado por toda la eternidad como algo incomprensible.

Esto propone cuestionar lo que Adán procuraba mantener oculto de todos y por cuál motivo así actuó. ¿Qué factores llevó el primero hombre, solo en el paraíso, a mirar con amplia atención la existencia de otros seres fuera de los muros de su hogar? Y sé, ¿la metáfora del pescado no sea tan descontextualizada cuanto parece del punto de vista lógico? Hay que considerar la condición de desarrollo filogenético humano, en que es la presencia de otros seres iguales a sí, acompañado del discurso que lo hace tener conciencia y conocimiento de estos y a componer una relación de convivencia, que para él son, antes de todo, supuestos iguales. La duda puede configurarse como una de las mayores causas de angustia a que el hombre es obligado a convivir y, posiblemente, la duda de Adán sería se era el único ser de aquello tipo a ser creado por Dios.

Esto puede tenerlo dejado en una situación delirante. Sin embargo, ¿cómo sanar su angustia se continúa fijado allí, creyendo, únicamente, en la palabra de su creador? Adan se encuentra dividido entre la libertad y la obediencia. Se opta por la primera estaría por negar la segunda, teniendo que enfrentar la ira de su señor, su creador. Caso optase por la segunda, estaría por negar su libertad. Ambas las cosas imponían sobre sí una carga de dudas acerca del que mejor sería hacer, ¿Qué camino lo conduciría a mayor carga de felicidad?, porque no conseguiría vivir sin el amor y la protección de su Dios; sin embargo, se miraba como una creatura que tenía derecho a ser libre, a experimentar las cosas que su pensamiento fantaseaba.

Así que, Adan se presenta como la primera versión de Heracles indeciso entre dos caminos. Una vez fuera del paraíso, no es posible decir que Adan tenga experimentado más o menos angustia de qué cuando en ello estaba. Todo lo que puede experimentar de placer y de dolor, de felicidad y de tristeza, le condicionó a alcanzar una cosa más profunda que ayuda a equilibrar todo esto: el conocimiento, la posibilidad de sanar sus dudas, aunque sea por algunos poquísimos instantes; pero, la potencia que siente lo hace sentirse como que siendo alcanzado, de vuelta, su paraíso perdido.

Esto, posiblemente, la causa del porqué John Milton (1193-1259 d.H.) presenta su héroe lleno de dudas en el momento de dejar el paraíso. Y, estas dudas son la causa de su angustia más profunda; porque, sé por acaso viniese a sentirse atraído afectivamente por las cosas con que trabase contacto y no más desease volver a su antiguo paraíso, ¿cómo vivir a negar los días felices que allí pasó mismo solo o en compañía de su amada? La cantidad de pensamientos y de posibilidad que se rebelaba a él y, más, sabría muy bien que no podría volver jamás.

El primero hombre estaba condenado a buscar y a encontrar la felicidad fuera del paraíso y aunque no la encontrase, en ningún lugar, debería continuar a procurarla, porque esta fuera la misión a que se propusiera, en el instante en que decide morir junto con su amada compañera, colocando su amor por ella arriba del amor que tenía por su dios creador. Toda esta discusión nos conduce a pensar que la unión hace surgir algo más que fuerza e ignorancia; hace surgir la ampliación potencial exponencial del intelecto que es desafiado hasta su límite que es la existencia de instrumentos que permitan desarrollar aquello que se imagina ser posible.

Muy posiblemente, Adan no desease más que conocer el mundo, certificarse de que no estaba solo en su jornada sobre la Tierra y creía que con esto podría colocar fin en su

angustia. Esto fue otro error del Primero Hombre, porque cuanto más se involucraba en la existencia fuera del paraíso, más se sumergía en la angustia provocada por el ansia de conocimiento transformada en necesidad de conocimiento; perdía el control sobre sí a la medida que más se tornaba conocedor de sus compañeros, sin saber que se profundizaba en conocerse a sí mismo y este lo principal motivo porque más se asustaba a cada avance en esta dirección.

Habría muchas preguntas para las cuales no se podría haber respuestas transparentes; la primera y más compleja de todas, aquella que versaba sobre la [in]definición del hombre, qué era y lo qué podría llegar a ser, pero existía entre sí y su destino todo un espacio oscuro que tendría que atravesar y este camino lo colocaba en una encrucijada, dividido entre el deseo de arriesgar, la pasión por aventuras y el miedo primitivo de tornarse algo desconocido hasta para sí mismo y no tener control sobre esta cosa que podría venir a ser. ¿Cómo definir el hombre? Esto es un desafío desde siempre y pocos fueron los que se aproximaron de tal hazaña, destacando Aristóteles de Estagira que lo definió como un animal que piensa, que trabaja, que ejecuta, que construye su casa, que modifica la naturaleza salvaje y mismo su naturaleza primitiva, disfrazándola bajo máscaras que inventa, de acuerdo con la situación o con la convivencia propia. Von Goethe (1334-1417 d.H.) tentó definir el hombre cómo un ser, un animal patético que, por acaso, reflexiona, dejando transparente que los sentimientos y la pasión es la cosa que coordina y que comanda todas las acciones de la vida y de la existencia humana.

Carlos Marx (1403-1468 d.H.) lo definió como un animal que ejecuta el acto de reflexionar abstractamente antes de desarrollar sus acciones. Aunque todos tengan acrecidos epítetos al término, no dejaron de reducirlo a un círculo muy estrecho en el campo de aplicación taxonómico: Es un animal, mucha poca cosa más allá de esto. Así que, ¿cómo definir un objeto sin reducirlo a un axioma? La condición de definición de un objeto lo reduce a un juicio y a todo un conjunto de principios que involucran tal valor. Mantenerse indefinido era un precio alto a ser pago; definirse era caer en redundancia y por más que tenga luchado para encontrar un medio término para su batalla espiritual, su cerebro fue enfático en mantener la definición como ser muy lejos de una posibilidad comprensión.

A este respecto, Nietzsche escribió que a cada vez que el hombre se aproxima de comprenderse como especie, su cerebro desarrolla nuevas formas y fórmulas para distanciarlo de esta posibilidad; y así, continúa en búsqueda de una explicación para quien

es, repitiendo un comportamiento heredado del primero hombre, en un procedimiento de repetición filogenético adecuado a la especie humana, en especial que, al largo del proceso evolutivo se tornó más y más complejo y mismo con todo él avanza y desarrollo científico no fue capaz de comprenderse, ni mismo de manera superficial.

La primera pregunta elaborada por el hombre, tan luego se puede colocar como un ser que pensaba, que podría hacer uso de su inteligencia abstracta, fue ¿qué soy yo? Esta pregunta, por sí solo, ya sirve para demostrar que no estaba en búsqueda de una identidad y sí, en búsqueda de una definición acerca de qué era, a qué grupo pertenecía. Y hasta hoy continúa preso a esta peligrosa angustia existencial, porque por más que se busque, no se encuentra en el mundo en el cual se vive, no consigue hacer conexiones con entre el vivir y el existir, es una criatura insatisfecha a todo tiempo con todo lo que lo involucra.

¿QUÉ SIGNIFICADO EXPRESA LA ANGUSTIA DE ADAN A NOSOTROS?

Una cosa muy interesante en las ciencias es que aquello que se muestra a la vista de todos, aparentemente comprensible, puede no ser el significado estricto del objeto. La pregunta que se coloca es: ¿Por qué el primero hombre tendría a perderse en angustia?

La respuesta puede ser que el paraíso dejó de ser agradable a él, en algún momento de su existencia, surgiendo en su pensamiento el deseo de conocer aquello que estaba más allá de los muros de su lar. Lógico que esto provocó la ira de su padre; pero, ¿esta rabia era contra su hijo querido? Muy probable que no; y, todo aquello que parece ser una sentencia de castigo y muerte, son nada más que observaciones acerca de todo lo que los espera fuera del paraíso; este que no fue capaz de mantenerlo cativo por toda la existencia.

Adan se muestra incapaz de encontrar las respuestas para las preguntas que tanto lo perturbaban, a la medida que se direccionaba para una madurez biológica, lo que nos esclarece que el Creador construyó un ser que era regido por las fuerzas de la Physis, no creó un tirano para reinar como señor absoluto sobre todas las cosas. Tener que partir en búsqueda de respuestas para las preguntas que tanto lo incomodaban, tal vez sea la mayor decepción que el primero hombre tenga enfrentado al largo de toda su existencia.

DISCUSIONES FINALES

Aquello que más perturba el hombre es lo que no puede comprender, porque

imposible de ser analizada; por consecuencia, impedida de ser entendida y, la existencia humana es una de esto amalgama para los cuales la capacidad del hombre de explorar todas las cosas se depara en un punto muerto.

Fue así desde el primero hombre, que fue llamado por Dios de Adan, aquello que es hecho del humus de la Tierra, con la diferencia de todo los otros seres animados, de que él tenía la capacidad de pensar de modo lógico; o sea, cuestionaba su condición de ser y de estar en aquello universo y fue, exactamente, esta particularidad que lo condujo a tornarse angustiado, a jamás sentir satisfecho con lo que conquistó.

Adan se sintió solo en el paraíso... ¿Sería exacto el entendimiento acerca de esta expresión? Ello jamás estuve solo en cuanto vivió en él. Pero, no habría otro alguien de su edad, con el cual pudiese dividir sus inquietudes y cuestionamientos; o sea, no habría con quien pudiese hablar sobre las cosas que encantaban a su espíritu infantil.

La curiosidad y la duda acerca de todo lo que rodeaba su existencia fueron las causas primas de su angustia más violenta y, por más que la intención de su padre fuese mantenerlo allí, para siempre, nada podría hacer contra el sentimiento que se presentaba aflorado en su hijo. La expulsión del paraíso es un proceso tan natural cuanto nacer o morir; pero, esta descubierta no fue lo que lleva Adan a sentirse angustiado; porque ella se ejecuta ya muy tarde en su existencia, cuando tiene que actuar como padre de sus hijos, aceptando que ellos también sean expulsados de sus respectivos paraísos personales.

El propio paraíso se torna una prisión de la cual el individuo desea escapar; pero, para esto hay que pagar un precio exagerado, lo que hace con que al largo de su vida exprese la vida en él como siendo la mejor de todas, lo que Freud viene a decir que así la define porque no hay otra con que compararla.

AUTORES

Adriana da Silva Fontes

Doutora em Física pela Universidade Estadual de Londrina (2009) e Pós doc em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (05/2014). Atua no magistério desde 1991. É professora titular da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná desde 1995. Tem experiência na área de Física e de formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Física, Ensino de Física, Formação de Professores, Estágio supervisionado, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Alexandra Alves da Silva

Mestranda em Literatura Comparada (UERJ - FFP). Atua desde 2001 na educação básica, como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nos ensinos fundamental e médio (Rede privada). É membro do grupo de pesquisa GEFIS (Grupo de Estudos Feministas e Interseccionais) do CNPq (PPLIN/ UERJ-FFP). Sua pesquisa está centrada em violências sistêmicas e decoloniais de autoria feminina. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7045452830200358>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1287-0559>. E-mail: prof.alexandra.ead@gmail.com.

Ana Letícia Araújo Portela Moraes

Discente do curso Enfermagem Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias.

Ana Rita César Lustosa

Licenciada em Artes Visuais. Mestre em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lustosaanarita@gmail.com

Ana Valéria dos Santos Silva

Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas.

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.

Débora Ferreira da Silva

Possui graduação em Física pela Universidade Estadual de Maringá (2010), mestrado em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2013) e doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Campo Mourão (UTFPR - CM), e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF - Polo 32), na UTFPR de Campo Mourão. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física.

Deborah Ketlyn Pacheco Ferreira

Acadêmica de Bacharelado em Medicina Veterinária pela Faculdade Multivix - Pólo de Vila Velha. E-mail: deborapacheco768@gmail.com.

Edilson Fernandes da Costa

Servidor responsável por cursos EAD da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – edilsonfc@gmail.com

Jayslane Carvalho Assunção

Discente do curso Enfermagem Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias.

José Antônio Soares Abreu

Licenciado em Ciências Jurídicas e Sociais. Mestre em Ciências da Educação. E-mail: soares.jasa@gmail.com

José Eustáquio de Melo Júnior

Doutorando em Direito (UniCeub). Doutorando em Desenvolvimento Regional (UFT). Juiz de Direito. Professor.

José Luis Gotay Sardiñas

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

Josefina Caridad Piñón González

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Profesora Titular. Vicerrectora de Investigación y Postgrado en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Ciudad Libertad – La Habana (CU). Dirección electrónica: josefinapg@ucpejv.rimed.cu / Jrenis50@yahoo.es

Joseneide Teixeira Câmara

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (2009) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Goiás (2014). Atualmente é Coordenadora do comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, Coordenadora do laboratório de epidemiologia das doenças infecciosas e parasitárias da Universidade Estadual do Maranhão, Diretora do curso de enfermagem do Campus de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, Coordenadora da residência multiprofissional em saúde da família da Universidade Estadual do Maranhão, professor titular da Universidade Estadual do Maranhão e professora permanente do mestrado biodiversidade, ambiente e saúde da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência em Estratégia Saúde da Família, epidemiologia das doenças infecciosas e parasitárias e gestão de programas e serviços de Saúde.

Leônidas Reis Pinheiro Moura

Possui graduação em Enfermagem com habilitação em Obstetrícia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). MESTRE EM ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA pela UNINOVAFAPI. Pós-Graduado em Enfermagem em Urgência e Emergência, Pós - Graduado em Saúde da Família (2002) e Pedagogia na Área de Enfermagem. Professor Auxiliar da Universidade Estadual do Maranhão CESC. Tem experiência PEDAGÓGICA E ASSISTENCIAL na área de Gestão em Enfermagem, Urgência e Emergência, Enfermagem em Segurança do trabalho e ESF. Atuando principalmente nos seguintes temas: Terapia Intensiva, Clínica Médica, Urgência Clínicas e Resgate. Vários cursos na área de Resgate como: APH (Atendimento Pré Hospitalar), PHTLS (Pre hospital Trauma Life Support), ACLS (Advance Cardiologic Life Support), TLSN (Trauma Life Support for Nurses), BLS (Basic Life Suport). Instrutor de Suporte Básico e Avançado de Vida. Professor curso de PÓS GRADUAÇÃO da UNIPÓS, UNINOVAFAPI, SANTO AGOSTINHO (TERESINA - PI),

ATHENAS (São Luis - Ma/ polo Caxias) e FACEMA (Caxias-Ma). Enfermeiro Assistente do Hospital Geral Municipal de Caxias "Gentil Filho". Membro do COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UEMA - CEP. Ex Coordenador Geral do SAMU - CAXIAS. Ex Gerente de Enfermagem do Hospital Geral de Caxias "Gentil Filho" até 2016. Orientado do Mais Extensão e PIBIC CESC - UEMA. Enfermeiro MEMBRO DA EQUIPE MÉDICA DO CAMPO DE JOGO Voluntário do Jogos Olímpicos Rio 2016.

Nayra Jaqueline da Silva

Enfermeira pela Universidade Estadual do Maranhão, Pós-graduanda em Saúde Pública, Saúde da Família e Docência Superior pela Unidiferencial.

Oscar Rodrigues dos Santos

Possui graduação, mestrado e doutorado em Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pós Doutorado pelo Instituto de física da Universidade de São Paulo (IFUSP - USP). Atualmente é professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atuando nos cursos de Engenharia e no Mestrado profissional em ensino de Física. Tem experiência na área de cristais líquidos liotrópicos com ênfase em Equação de Estado, Equilíbrio de Fases e Transições de Fase, já ministrou as disciplinas: Calculo Diferencial e Integral I, Calculo Diferencial e Integral II, Equações Diferenciais, Física Aplicada a Estética, Física Geral e Experimental I, Física Geral e Experimental II, Introdução ao Calculo, Pratica de Ensino de Física e Matemática.

Patrícia Czaplinsk

Graduada em Artes Plásticas. Professora de Artes. Mestre em Educação. Doutoranda em Ciências Pedagógicas.

Renata Mônica Pacheco Nichio

Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. E-mail: renatamonica768@gmail.com.

Rita Mychelly dos Santos Salles

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Artes pelo Programa de Pós- Graduação em Arte/UFES. E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br

Roseli Constantino Schwerz

Graduada em Física (2004) com mestrado e doutorado em Física pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e desde 2014 é docente permanente no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, trabalhando com desenvolvimento de produtos e pesquisa na área de ensino. É membro do grupo local NASE (Network for Astronomy School Education) no Brasil.

Samantha Evely Bezerra Carvalho

Discente do curso Enfermagem Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias.

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). Correo eletrônico: sandrodau2008@gmail.com

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Sociólogo. Pós-Ph.D. em Psicologia Social. Consultor Científico. Email: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

Suelane Gabriel Mesquita

Discente do curso Enfermagem Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias.

Teliane Lima Baptista

Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas.

Vanessa Lorena da Silva Oliveira

Discente do curso Enfermagem Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias.

Walisson Oliveira Santos

Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, na qual desenvolve a pesquisa intitulada “A invisível visibilidade do visível: o olhar em A vida que ninguém vê, de Eliane brum”, sob a orientação do Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira. Graduado em Jornalismo (UniFunorte). Graduado em Letras - Português (Uniube). Pós-graduado em Marketing e Comunicação Empresarial pela Faculdade Serra Geral (FSG), em Literatura Brasileira (UniAlphaville), em Educação Inclusiva pela Faculdade de São Vicente (FSV) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguaçu (FI).

Yanne Maira Silva

Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, na qual desenvolve a pesquisa intitulada “A representação do negro na escrita infantil de Lúcia Miguel Pereira”, sob a orientação da Profa. Dra. Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida. Graduada em Letras - Português (Unimontes). Graduada em Pedagogia (Uninter). Graduada em Letras - Inglês (UniFaveni).

ISBN 978-658601344-3



9 786586 013443

uniatual
EDITORA

