



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

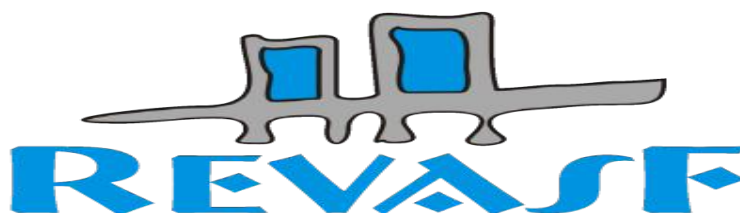
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 8, número 17, dez., 2018**



**Reitor**

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil**

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

**Pró-Reitor de Ensino**

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

**Pró-Reitora de Extensão**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

Me. Bruno Cezar Silva

## **Pró-Reitor de Orçamento e Gestão**

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

## **Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

## **Conselho Editorial Técnico**

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

## **Editores de seção**

### ***Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem***

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

## **Conselho de Editores Associados**

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

## **Conselho Editorial Internacional**

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi -



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

**Estagiária**

Laís Fernanda Leite

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

**Capa**

Foto de Gabriela Felix do Nascimento Silva - Zona rural de Canudos, próximo à reserva biológica

### **Apresentação: “A difícil tarefa dos editores”**

*Pedimos permissão para um editorial coloquial e de um fôlego só. Neste editorial contamos um pouco da nossa história, enquanto equipe editorial, mas que reflete a história de muitas outras equipes. Um editorial sobre o balanço de 2018 e de perspectivas para 2019.*

Talvez a mensagem sobre as dificuldades de como manter uma revista acadêmica tenha ficado redundante para quem leu os editoriais anteriores desta revista e de tantas outras. Infelizmente, essa é a realidade de muitas equipes editoriais no Brasil, sobretudo as universitárias e sem fins lucrativos. Em sua grande maioria, as revistas são ligadas aos programas de pós-graduação (que já não vão bem das pernas) e sustentada pelos esforços de professores. Na melhor das hipóteses, a equipe conta com apoios prestigiosos de um técnico do programa ou, às vezes, de estudantes bolsistas. No nosso caso, como não estamos ligados diretamente a programas de pós-graduação, não temos como reivindicar esse apoio e então lançamos mão dos editais da própria universidade para pleitear bolsistas articulados a projetos e o que mais aparecer. Apesar disso, justiça precisa ser feita em relação ao amparo que a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) tem dado a RevASF, seja em relação as diárias e as passagens para viabilizar nossas participações nos eventos dos editores de revistas ou via o Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) e a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI), com os devidos suportes e treinamentos oferecidos. Não deixa de ser uma luta árdua, como estávamos dizendo. A depender da instituição, a regulamentação da participação do professor numa equipe editorial pode variar bastante. Há instituições que consideram a carga horária do professor e outras que aceitam para progressão (que é o nosso caso). No geral, o que existe é muito trabalho

voluntário, coragem e vontade. Isso tudo estamos nos referindo àqueles servidores que estão diretamente ligados a equipe editorial, mas se formos falar do avaliador, do revisor, do diagramador, dentre outros atores, a coisa piora. Inclusive, um dos principais entraves em relação ao processo de editoração está na avaliação. Além do sistema necessitar, ao menos, de dois avaliadores por texto, estes já estão assoberbados com suas atividades acadêmicas (a grande maioria é professor) e por isso os atrasos, muitas vezes, no retorno aos autores. Sobre esse problema dos avaliadores, os editores de revistas em educação conseguiram criar um dispositivo interessante, que é um banco compartilhado de avaliadores, por área e temas de interesse. Contudo, como já sinalizado, as tarefas de uma equipe editorial não são só compostas por labores, pesos e agruras. Há também espaço para o prazer, para a satisfação, para o companheirismo e também para a realização do nosso dever em contribuir com o desenvolvimento de nossas respectivas instituições, com a ciência, com o campo da educação, no nosso caso, e com a comunidade em geral, à medida que uma revista é também um veículo de comunicação. Caminhando por essa estrada aventureira que os cruzadores da equipe editorial percorrem, sobretudo os da Revasf, o legado de 2018 foi enormemente gratificante (a despeito do volume de trabalho, é claro). Finalmente conseguimos migrar todas as edições (desde 2010!) para a nova plataforma, conseguimos cumprir o prazo de três edições por ano, revisamos a política editorial, melhoramos o fluxo editorial (momento de submissão do texto pelo autor até a resposta de aceite ou não até a publicação), ampliamos o banco de avaliadores, instituímos o banco de revisores padrão da Revasf e realocamos essa ação (de revisar o texto, assim como os custos assumidos) numa relação direta entre autor e revisor. Todas essas ações, obviamente, geram novos desafios, além do próprio desafio de manter as conquistas. Nesse sentido, almejamos para 2019 aumentar a captação e publicação de artigos oriundos de autores externos a Univasf de modo a evitar a endogenia, sermos mais precisos nos prazos de publicações das edições e avançarmos

no processo de internacionalização, além de buscarmos novos indexadores e melhorarmos os fatores de impacto. Mas certamente o principal desafio será conseguirmos o DOI via a nossa Universidade. Nossa alegria é incomensurável ao término de mais uma jornada e isso muito mais pelas relações proporcionadas do que pelas metas conquistadas. A nossa equipe expressa esse sentido e significado humanístico, que é criar os laços entre equipe, autores, avaliadores e toda a comunidade. Eis a nossa verdadeira missão.

Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Editor Chefe da REVASF



e-ISSN : 2177-8183

**PRÁTICAS E ATUAÇÃO NO SUS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO  
DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS**

***SUS PRACTICES AND ACTIONS: EXPERIENCE REPORT IN A REFERENCE  
CENTER OF SOCIAL ASSISTANCE - RCSA***

*Michelle Christini Araújo Vieira*  
michelle.christini@gmail.com  
Doutora em Saúde Coletiva (UFBA),  
Docente da Univasf.

*Anne Caroline Coelho Leal Árias Amorim*  
annecarolineamorim@gmail.com  
Mestre em Saúde Coletiva (UEFS),  
Docente da Univasf.

*Guilherme Bezerra Ribeiro*  
guilhermebezerra.r@gmail.com  
Acadêmico de Enfermagem (Univasf).

*Kalliny Mirella Gonçalves Barbosa*  
kamirely64@gmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf).

*Mariana Brandt Fernandes Santos*  
marianabrandt19991@gmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf).

*Odilon Francisco dos Santos Neto*  
odilon\_netto@outlook.com.br  
Acadêmico de Enfermagem (Univasf).

*Thainá da Costa Santos Gonçalves*  
thainacosta1998.ts@gmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf).

*Thaysa Maria Vieira Justino*  
thaysavieira2010@hotmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf).

*Thiago José Islanderson dos Santos Castro*  
thiagoislanderson@rocketmail.com  
Acadêmico de Enfermagem (Univasf).

## RESUMO

O Centro de Referência de Assistência Social - CRAS é uma porta de entrada ao sistema de proteção governamental que tem como ênfase a população mais vulnerável socioeconomicamente, proporcionando maior autonomia aos usuários cadastrados frente às suas necessidades psicossociais. Diante da necessidade de se entender a integralidade e a descentralização da assistência à saúde, o presente estudo buscou compreender e discutir, a partir de metodologias diferenciadas, o funcionamento de um destes centros com enfoque no atendimento e nos serviços ofertados pela instituição. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência, desenvolvido por acadêmicos de enfermagem em um centro de referência, localizado em Petrolina, Pernambuco. Os discentes, embasados pela proposta de ensino do módulo de Saúde Coletiva I, ofertada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, foram encaminhados para aula prática com a finalidade de associar e contextualizar os conhecimentos teórico-práticos sobre a atuação do Sistema Único de Saúde nas unidades de assistência social do município. Percebeu-se que o empenho dos profissionais associado a filosofia da instituição repercutem positivamente no atendimento das necessidades da população da área de abrangência, oferecendo auxílio às famílias que vivem em situação de vulnerabilidade, assegurando-lhes direitos básicos de cidadania. Sendo assim, a experiência de ensino no serviço possibilitou um conhecimento prático da atuação da equipe de profissionais que atuam no CRAS, contribuindo para formação diferenciada dos acadêmicos de enfermagem em uma perspectiva de compreender o conceito de vulnerabilidade, sensibilizar sobre as nuances das comunidades e responsabilidade social.

**Palavras-chave:** Ensino. Serviço Social. Saúde Coletiva. Vulnerabilidade Social. Integralidade em Saúde. Enfermagem.

## ABSTRACT

The Social Assistance Referral Center (CRAS) is a gateway to the government protection system that focuses on the most vulnerable socioeconomically, providing greater autonomy for registered users in face of their psychosocial needs. Faced with the need to understand the integrality and decentralization of health care, the present study sought to understand and discuss, based on different methodologies, the operation of one of these centers focused on the care and services offered by the institution. This is a qualitative, descriptive, experience-type study developed by nursing academics at a referral center in Petrolina, Pernambuco. The students, based on the teaching proposal of the module of Collective Health I, offered by the Federal University of the São Francisco Valley, were sent to a practical class with the purpose of associating and contextualizing the theoretical and practical knowledge about the



performance of the Unified Health System in the social assistance units of the municipality. It was noticed that the commitment of professionals associated with the philosophy of the institution has a positive repercussion in meeting the needs of the population in the area of coverage, offering assistance to families living in situations of vulnerability, assuring them basic rights of citizenship. Thus, the experience of teaching in the service enabled a practical knowledge of the work of the team of professionals working at CRAS, contributing to the differentiated training of nursing students in a perspective of understanding the concept of vulnerability, raising awareness about community nuances and responsibility Social.

**Key-words:** Teaching. Social Work. Public Health. Social Vulnerability. Integrality in Health. Nursing.

## INTRODUÇÃO

A assistência social surge como uma política pública a partir da Constituição Federal de 1988, assegurando o acolhimento e auxílio aos cidadãos que necessitem, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e colaborando para uma sociedade mais justa. O Centro de Referência de Assistência Social - CRAS é um equipamento social primário de uma rede de assistência, tendo como parceiros especializados, os Centros de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS e as Unidades de Acolhimento, os quais objetivam uma sociedade com menor desigualdade social (BRASIL, 1988; BRASIL, 2009).

No Nordeste, o número de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e risco social é maior quando comparada a outras regiões do Brasil, tal situação está associada a condição de pobreza que grande parcela da população se encontra (LEÃO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2014). Nesse sentido, o CRAS mostra-se como um equipamento social importante para o acolhimento destes indivíduos, funcionando de maneira descentralizada em todo o território brasileiro, sendo a implantação priorizada em locais com maior déficit social, objetivando atender ao público, de forma integral e participativa (ANGELIM; SILVA, 2016).

O papel do CRAS, definido pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS e pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB-SUAS, é o

acolhimento de cidadãos, informando-os sobre seus direitos e os envolvendo em programas que os beneficiem, de forma que possam construir e reatar vínculos de pertencimento, ofertar auxílio financeiro e de outros bens, realizar vigilância assistencial, defesa de direitos, garantindo assim, o desenvolvimento de capacidades e habilidades para que cada indivíduo possa se reconhecer como ser social (BRASIL, 1993; BRASIL, 2009).

A concretização de tais papéis é realizada através do serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família - PAIF, ao proporcionar o fortalecimento de vínculos e oferta de serviços domiciliares, prioritariamente, a idosos e deficientes. Esta ação é garantida a partir do referenciamento familiar, por outros serviços, em especial a saúde, ao CRAS de sua região, o qual utiliza o critério financeiro para legitimação no cadastro e acompanhamento (SILVA, 2018).

A aplicação das Leis Orgânicas da Saúde nº 8.080/90 e 8142/90 - LOS é notória no CRAS, visto que é possível perceber: a descentralização por contar com a participação das três esferas do governo e da sociedade civil, através dos conselhos; a intersetorialidade, vista com a atuação de assistentes sociais e psicólogos, os quais fazem um trabalho em conjunto com os demais profissionais, para proporcionar um tratamento integral aos usuários e a regionalização, já que cada localidade conta com um modo de operação específica, para melhor lidar com a realidade local. Sendo assim, considera-se o CRAS uma porta de entrada para o Sistema Único de Saúde - SUS, de caráter psicossocial, presando à saúde física e mental dos indivíduos (SILVA, 2018).

Entre os princípios e diretrizes do SUS, a integralidade é um termo complexo e polissêmico, que se refere à aspectos ligados a uma abordagem da pessoa como um todo, com a visão de que cada sujeito é contemplado em suas singularidades e atendido conforme suas necessidades específicas, considerando além do biológico, os aspectos psicossociais numa vertente participativa (SANTOS et al., 2018). Tais autores ressaltam que a integralidade pode estar ligada às questões como o desenvolvimento de políticas, em uma dinâmica macro e micro, sendo a primeira ligada ao desenvolvimento de políticas de saúde, como também aos

arranjos organizacionais da rede SUS e a segunda mais relacionada ao processo de trabalho das equipes, de maneira a melhor responder às demandas sociais e resolver as necessidades de saúde.

Para isso foi necessária a descentralização política, dando autonomia aos municípios com o apoio dos estados e do governo federal, bem como a descentralização financeira, de forma a permitir o custeio das ações por eles priorizadas, conforme suas próprias percepções e condições de gerir o bem público.

Ressalta-se que o processo de aprendizagem sobre tais avanços e a educação no âmbito do ensino superior exigem que o docente envolva no planejamento estratégias que possibilitem uma formação crítico-social do discente, assim como metodologias que estimulem o interesse do estudante. No campo da docência, percebe-se a necessidade da utilização de ferramentas que abordem cenários que simulem situações verídicas e estimulem o trabalho em equipe (DELPHINHO *et al.*, 2017; DE SOUSA *et al.*, 2018; MENDES *et al.*, 2017).

Além disso, a literatura aponta que grande parte dos estudantes já consolidaram uma visão mais atualizada sobre esse processo do ensinar e aprender, optando por novos conjuntos de recursos de ensino, fugindo do método tradicional no qual os alunos assumem a posição passiva durante a maior parte do tempo. As metodologias ativas de ensino surgem então nesse cenário como uma resposta a essas diversas mudanças no processo de transmissão e consolidação do conhecimento (DELPHINHO *et al.*, 2017; DE SOUSA *et al.*, 2018; MENDES *et al.*, 2017).

A aplicação de uma metodologia ativa requer planejamento e a compreensão do método a ser utilizado de modo a traduzir claramente o objetivo, atendendo também ao requisito de causar provocações nos estudantes. Caso, durante a aplicação do processo escolhido, não haja realização de constantes avaliações e reflexões dos resultados, pelo docente, e contínua desatualização dos recursos e estratégias empregadas, a utilização desse

sistema direciona a rotina e automatização, características da passividade e em oposição com o caráter ativo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um grupo de acadêmicos de enfermagem com ênfase na compreensão e discussão do funcionamento da instituição na perspectiva positiva do ensino-aprendizagem.

Tal prática é uma proposição de ensino do módulo de Saúde Coletiva I, que objetiva conhecer a realidade vivenciada pela equipe de profissionais e usuários, através do desenvolvimento de atividades e dos programas de assistência. Nesta perspectiva, a integração do conteúdo teórico e prático é relevante para a efetivação do aprendizado, uma vez que esta abordagem possibilita a contextualização do proposto.

O referido módulo introduz o aprendizado de forma intersetorial em sua prática, envolvendo o CRAS e a Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf, os docentes, discentes e equipe de profissionais do CRAS, que, em conjunto, vivenciaram e refletiram quanto às ações realizadas na comunidade. Durante a visita, os profissionais contextualizaram o funcionamento do centro, suas divisões e programas, apresentando o ambiente e mostrando suas utilidades nas atividades desenvolvidas com as crianças, mulheres e idosos que frequentam o local, bem como o armazenamento dos insumos que são distribuídos aos usuários.

A visita ao CRAS mostrou-se importante para aprendizado precoce dos discentes a partir da associação teórico-prática. Além disso, possibilitou a autonomia como sujeitos pensantes, através das vivências, percepções do ambiente e ações desenvolvidas. Destaca-se que a relevância da temática CRAS foi percebida pelos estudantes, contribuindo com o conhecimento, tornando-os sensíveis, qualificados e aptos a acolherem os indivíduos que necessitam da assistência oferecida pelo CRAS.

Desse modo, o reconhecimento da fragilidade deste conteúdo na literatura, da necessidade de novas pesquisas sobre o CRAS e da relevância e observação oportuna do ensino nestes espaços, contribuem para o desenvolvimento deste estudo, desvelando a

assistência social como direito dos cidadãos e os meios que são utilizados para a sua efetivação.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo qualitativo possui caráter descritivo, do tipo relato de experiência. Este trabalho foi elaborado a partir da visita de treze acadêmicos de enfermagem a um Centro de Referência de Assistência Social localizado em Petrolina – PE. As ações foram desenvolvidas durante o mês de junho e embasadas na proposta de ensino do módulo Saúde Coletiva I, o qual pretendia, além de ofertar conhecimentos a respeito deste serviço, de provocar a reflexão e a sensibilidade dos alunos por meio da associação teórico-prático acerca da atuação do SUS nas unidades de assistência social do município.

As atividades foram realizadas com a supervisão de uma das docentes responsáveis pelo grupo no módulo de Saúde Coletiva I, que auxiliou no diálogo com os membros do CRAS e orientou os discentes durante a visitação. As dinâmicas realizadas tiveram o objetivo de conhecer o funcionamento da instituição, suas políticas, diretrizes, além de evidenciar a efetividade do sistema de proteção social, saúde, a realidade da região e estimular o ensino nestes espaços.

Convém lembrar, ainda, que as ações aconteceram a partir da articulação do grupo e da docente com os responsáveis pelo CRAS para que fosse explanado o funcionamento e as intervenções realizadas pelo centro de assistência, expondo as áreas de abrangência e o envolvimento da equipe nas atividades. Assim, a visita ocorreu de acordo com a disponibilidade de horários dos profissionais, sendo escolhido um dia na semana em que se comemorava os festejos juninos para que os alunos pudessem se aproximar das dinâmicas trabalhadas com a comunidade, bem como conhecer o local e sua funcionalidade.

O CRAS, o qual subsidiou a experiência de ensino aos discentes, envolve a participação de vários profissionais de diferentes áreas da saúde, proporcionando a garantia da intersetorialidade e a integridade do tratamento das pessoas cadastradas, como previsto na lei orgânica da saúde (BRASIL, 1990a).

O diálogo entre os discentes e profissionais iniciou-se a partir da recepção por uma equipe de profissionais que apresentaram o local e ponderaram sobre o que é o CRAS, como as atividades ocorrem e as metas que eles buscam para melhorar a qualidade de vida da população. Posteriormente, os funcionários mostraram os espaços, explicando quais atividades eram realizadas em cada lugar e o público para qual eram destinadas.

Os dados repassados pela assistente social e pela psicóloga revelaram que para o cadastramento do usuário, é necessário que este viva em condições de pobreza com renda mensal referente a vinte e cinco por cento do salário mínimo ou na extrema pobreza com oitenta e nove reais mensais. A partir do cadastro dos usuários, o órgão atualiza o quantitativo de pessoas que necessitam de assistência, sendo que, a unidade possui capacidade de manter cem indivíduos em estado de vulnerabilidade, ofertando melhor qualidade de vida aos usuários. Ressalta-se que após receber, temporariamente, o apoio da equipe do CRAS esses indivíduos deixam de receber a referida assistência, oportunizando vagas para que outros usuários, também em estado de vulnerabilidade, possam usufruir, fazendo com que o CRAS ofereça auxílio psicossocial e de subsistência para todos que necessitam.

A visita ocorreu no período das comemorações juninas e para festejar a equipe organizou um evento à caráter, destinado ao público atendido pelo CRAS, em que ofereceram comidas típicas e outros pratos regionais para que todos pudessem degustar e socializar. Nesse momento, os estudantes se apropriaram para montar e orientar a atividade lúdica, construindo um momento de interação entre os discentes, os usuários e os profissionais do CRAS. Destaca-se que o público tinha a prevalência de idosos, crianças acompanhadas pelos responsáveis ou pela mãe e gestantes.

A estratégia metodológica utilizada pelo CRAS é diferenciada para cada grupo, sendo caracterizada, em sua magnitude, pela interação entre os usuários, promovendo inclusão e recuperação do indivíduo fragilizado, desenvolvidas através de ações para a promoção da cidadania na comunidade, tais como: a educação extracurricular para crianças, o acompanhamento de mulheres grávidas e ações de artesanato para pessoas idosas.

Assim, a inclusão dos estudantes, no campo, ocorreu através da observação e escuta, nas quais os discentes conseguiram compreender a importância do Centro de Referência de Assistência Social na comunidade, já que os serviços oferecidos pela unidade auxiliam no processo de recuperação do indivíduo ao proporcionar acompanhamento psicológico e suporte para a melhoria das condições de vida das pessoas, enxergando-as a partir dos princípios da saúde holística.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A importância de se desenvolver ações que assegurem e reforcem o que é estabelecido na Lei nº 8080 de 1990, permite que as atividades de saúde não sejam apenas baseadas no tratamento de doenças, mas também em atividades que assegurem saúde e bem-estar externamente às unidades de saúde (BRASIL, 1990b; LEITE, 2013). Assim, foi revelado o quanto o trabalho desempenhado na instituição é importante para a comunidade vulnerável, com a finalidade de promover o acesso a direitos sociais construídos e conquistados, daqueles que ali se encontram e participam dos trabalhos desenvolvidos no local. Tais direitos requerem, entretanto, atuação cidadã, finalidade que é trabalhada em termos informacionais e educativos nestes espaços.

Durante a atividade de ensino, alguns casos foram relatados pelos profissionais que receberam os estudantes, sendo possível perceber os impactos das ações desenvolvidas pelo CRAS na área de abrangência da unidade. Entre os relatos, citou-se o caso de uma idosa

que frequenta a instituição para participar de atividades de artesanato, momento em que socializa e convive com outros idosos em um mesmo espaço, no qual além de exercitar as habilidades cognitivas e motoras, também faz com que essas pessoas se sintam “úteis”, uma vez que a invisibilidade das pessoas de terceira idade é uma questão que pode induzir ou agravar casos de depressão para esse público (COSTA, 2017).

A ênfase e objetivo do CRAS é a comunidade vulnerável, destacando-se as ações com três grupos: mulheres, crianças e idosos. O primeiro grupo tem seus direitos garantidos através da oferta de auxílio financeiro e cestas básicas, para que possa assegurar a autonomia, além disso, são ofertados cursos profissionalizantes para que amplie suas capacidades de subsistência. Ainda sobre as mulheres, estão inseridas as gestantes, que possuem acesso a grupos de apoio e programas, que objetivam a aproximação entre a mãe e o bebê, com o propósito de reduzir os agravos materno-infantil que possam surgir e auxiliar no cuidado, orientando na condução de hábitos saudáveis durante gestação e no puerpério.

Nesta experiência, pode-se observar que o segundo grupo está inserido em atividades recreativas na perspectiva de reconstruir laços de pertencimento a família e despertar valores para essas crianças.

Os idosos, que são os frequentadores mais assíduos, encontram no CRAS a forma de ressocialização e enfrentamento dos problemas a partir de rodas de conversa, dinâmicas, aulas de artes, programas de vivência e dança, que ofertam “lazer” aos idosos, com objetivo de recuperar a autoestima, visto que muitos sofrem violência doméstica e patrimonial. São estabelecidas novas relações necessárias para uma melhor qualidade de vida, pois grande parcela sofre com a solidão.

Além disso, foi possível observar a construção do vínculo e cuidado entre os usuários e os profissionais, a exemplo do relato da assistente social sobre o distanciamento de uma idosa das atividades e das reuniões promovidas pela instituição, a qual preocupou a equipe, que investigou o porquê da ausência e descobriu que os filhos teriam proibido a idosa de participar das ações promovidas pelo CRAS, constatando-se a suspeita de violência.



Posteriormente, foi relatado que a usuária teria intenção de cometer suicídio, justificando que “não se sentia mais útil para a sociedade”, e que a mesma recuara da decisão influenciada pelo acolhimento dos profissionais e pela convivência compartilhada com outros idosos.

Desse modo, os depoimentos revelados pelos profissionais marcaram os acadêmicos, tanto por apontar o estado de vulnerabilidade que os idosos se encontram, quanto por demonstrar o quão impactante para estes são as ações realizadas na unidade.

A respeito do atendimento e serviço do programa, o reconhecimento multiprofissional das desigualdades sociais presentes e a tentativa de amenizar esse quadro é de suma importância para o avanço social. Além disso, o interesse dos profissionais em auxiliar na qualidade de vida da população de abrangência tem grande parcela nos resultados, no entanto, a falta de recursos ainda é um fator limitador das ações do CRAS. Essa realidade é exposta, por exemplo, no quantitativo insuficiente de insumos para a distribuição adequada entre os usuários atendidos.

Os resultados positivos destas práticas de ensino, contextualizada na realidade local e profissional, através da inserção de graduandos das Instituições de Ensino Superior - IES são notadamente reconhecidos como avanços para o processo de aprendizagem. Compreendendo que a referida prática é considerada uma metodologia ativa, na qual envolve o corpo discente e promove melhor associação teórico-prático, proporcionando autonomia e despertando maior interesse pelo apreendido, estimulando a autoconfiança e promovendo o protagonismo do processo de aprendizado (DELPHINO *et al.*, 2017; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MENDES *et al.*, 2017; RIBEIRO *et al.*, 2018).

Em decorrência da sua base ser a “problematização”, a metodologia ativa, apresentada na forma de construção do aprendizado no ambiente do serviço, instiga o discente a focar na situação, analisá-la utilizando como base as informações repassadas previamente e, enfim, conferir uma nova interpretação da questão, facilitando o reconhecimento da aplicabilidade do que foi estudado (MITRE *et al.*, 2008).

Desta maneira, o contato do acadêmico com essa realidade é necessário e eficaz para a construção profissional do indivíduo crítico, já que o conteúdo que é proposto na graduação é construído a partir de um aprendizado significativo, quando associado a prática, permitindo ao discente a integração entre os conceitos que são abordados na instituição de ensino com a realidade que tange os diferentes serviços (MENESES, 2016).

Tal necessidade é ratificada pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-saúde, o qual preconiza que o contato entre o estudante, a população e aqueles que trabalham na saúde deve ter início concomitante com o começo da graduação, permitindo ao discente se aproximar de situações que serão frequentes na rotina profissional (BRASIL, 2008).

A atividade de ensino realizada no CRAS permitiu iniciar os processos de interação com o cenário do SUS e seus atores, proporcionando uma integração entre a educação intramuros com a realidade dos futuros campos de atuação profissional. Assim, destaca-se que tal aproximação com o campo permite a formação de profissionais mais humanizados e sensibilizados para enfrentar os problemas sociais, passando a compreender os diversos fatores que levam ao processo saúde-doença dos indivíduos, entre eles os sociais, econômicos e culturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Centro de Referência de Assistência Social, considerado porta de entrada para a rede da assistência social, é um local organizador e articulador dessa malha socioassistencial, de modo que essas funções possibilitam o acesso, por parte da população em situação de vulnerabilidade, aos serviços, benefícios e políticas assistenciais.

A área de abrangência em que o CRAS está adscrita é extensa, dificultando a efetivação do trabalho. Mesmo assim, persiste, junto aos moradores, a busca de alternativas

para o enfrentamento de problemas, a exemplo da violência, acessibilidade e mobilidade urbana, estimulando meios para a independência, autossuficiência e superação da situação de vulnerabilidade que o indivíduo se encontra.

Assim, esta experiência de ensino inserida no contexto real proporcionou um conhecimento prático da situação desse serviço social e da sua equipe, contribuindo para a formação acadêmica dos discentes da enfermagem, uma vez que apropriados desses conhecimentos, os futuros egressos possuirão sensibilidade e bases para condução correta dos usuários a esses centros. Percebeu-se a importância e o impacto das ações do CRAS na saúde da população com algum tipo de risco social e o amplo espectro de ações, oferecidas de modo a atender as demandas dos usuários.

## REFERÊNCIAS

ANGELIM, Ana Ester Sampaio; SILVA, Cláudia Maria Lourenço da. Metodologia de Pesquisa-Ação aplicada a ações interventivas do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS I, Salgueiro – PE. **Id on line revista multidisciplinar e de psicologia**, v. 10, n. 31 (Supl 2), p. 81-99, 2016. Disponível em:<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/511/685>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990a. Disponível em:<[http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8142\\_281290.htm](http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8142_281290.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica de Saúde nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990: Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação de saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e das outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 1, 1990b. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080\\_190990.htm](http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Pró-saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde**. 1. Ed. Brasília: Editoria do Ministério da Saúde, 2007. Online. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07\\_0323\\_M.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0323_M.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2018.

COSTA, Janáyra dos Santos; WRONSKI, Juliana Valéria Ribeiro. **Assistência de enfermagem na depressão na terceira idade**. 2017.25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Centro Universitário São Lucas, Porto Velho, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.saolucas.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2307>>. Acesso em: 10 set. 2018.

DE SOUSA, Mapoanney Nhalis Clares et al. Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2018.

DELPHINO, Fátima Beatriz De Benedictis et al. A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa. In: JEREZ, O; SILVA, C. (Ed.) **Innovando en educación superior: experiencias clave en latinoamérica y el caribe 2016-2017**. 1 ed. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, 2017. p. 67-78.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

LEÃO, Samila Marques; OLIVEIRA, Isabel Maria Farias Fernandes de; CARVALHO, Denis Barros de. O Psicólogo no Campo do Bem-Estar Social: atuação junto às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). **Estudos e Pesquisas em Psicologia [online]**, v. 14, n. 1, p. 264-289, 2014. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000100015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100015)>. Acesso em: 10 set. 2018.

LEITE, Pollyanna Nayara Belém. Qualidade de vida e promoção da saúde. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 7, n. 20, p. 33-56, 2013. Disponível em:<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/235/0>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MENDES, Andréia Almeida et al. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem-o desenvolvimento da aprendizagem significativa. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 15, n. 2, p. 182-192, 2017.

MENESES, Thiago Queiroz et al. O Mapa Conceitual como método de ensino e aprendizagem na disciplina Políticas de Saúde. **Journal of Management & Primary Health Care**, v. 7, n. 1, p. 148-148, 2016.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

RIBEIRO, Daniele Knopp et al. Experiência de estudantes de enfermagem em um projeto de educação em saúde e sexualidade na escola. **Revista Guará**, v. 6, n. 10, 2018.

SANTOS, Carla Targino Bruno dos et al. A integralidade no Brasil e na Venezuela: similaridades e complementariedades. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 23, n. 4, p. 1233-1240. 2018.

SILVA, Natalia Serafim da. Intersetorialidade entre a saúde e assistência social: caminhos para a integralidade da atenção. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 2018.



e-ISSN : 2177-8183

**USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDICO NO NORDESTE BRASILEIRO**

***USE OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN MEDICAL TEACHING INSTITUTIONS IN NORTHEASTERN BRAZIL***

*Iukary Oliveira Takenami*

iukary.takenami@univasf.edu.br

Doutora em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa  
Professora adjunta Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Maria Augusta Vasconcelos Palácio*

augusta.palacio@univasf.edu.br

Doutora em Educação em Ciências e Saúde  
Professora adjunta da Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Wellen Andrade*

wellenzandrade@gmail.com

Estudante de Medicina Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Isaac Farias Cansanção*

isaac.farias@univasf.edu.br

Doutor em Biotecnologia com ênfase em Saúde  
Professor adjunta Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

**RESUMO**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em medicina publicadas em 2014 preconizam o uso de metodologias ativas de aprendizagem na formação médica. No entanto, desde a sua recomendação, pouco se conhece sobre o panorama das instituições em relação à adesão ou não deste método de ensino. O objetivo do estudo foi conhecer o perfil das escolas médicas da Região do Nordeste brasileiro, bem como o método de ensino empregado na formação do profissional médico. Trata-se de um estudo descritivo e documental, conduzido em base de dados de acesso público. Setenta e sete (23,8%) das 323 escolas médicas criadas até o ano de 2018 no Brasil estão localizadas na Região Nordeste. Bahia (n=23, 29,9%), Pernambuco (n=11, 14,3%) e Paraíba (n=9, 11,7%) são os estados que mais concentram estabelecimento de ensino. Desde a criação da primeira escola médica em Salvador/BA (1808), observa-se um aumento significativo ( $r = 0.516$ ,  $p=0.0013$ ) no número de escolas médicas no decorrer dos anos, especialmente no ano de 2014, com a criação de 13 (16,9%) instituições no Nordeste, sobretudo escolas de caráter privado. Sessenta (77,9%) das 77 instituições empregam algum tipo de metodologia ativa e 12 (15,6%) escolas ainda utilizam o método tradicional de aula expositiva.

Embora as DCN orientem o planejamento acadêmico das escolas para um currículo integrado com ênfase em metodologias ativas, ainda se observa escolas que utilizam metodologias de ensino tradicional. Deve-se ressaltar que as vantagens e limitações das metodologias ativas devem ser analisadas considerando a disponibilidade de infraestrutura física de instalação e manutenção de equipamentos de cada IES, bem como a inclusão de um processo de capacitação docente.

**Palavras chave:** Medicina. Ensino-aprendizagem. Metodologias ativas. Escolas médicas.

#### **ABSTRACT**

The National Curriculum Guidelines (NCG) for undergraduate medical course published in 2014 advise the use of active learning methodologies in medical education. However, since its recommendation, little is known about the institutional landscape regarding the adherence or not of this teaching method. The aim of this study was to describe the profile of medical schools in the Brazilian Northeast and the teaching method used for training medical students. This is a descriptive and documental study, developed based on the database of public access. Seventy-seven (23.8%) of the 323 medical schools created up to 2018 in Brazil are located in the northeast region. Bahia (n = 23, 29.9%), Pernambuco (n = 11, 14.3%) and Paraíba (n = 9, 11.7%) are the states that most concentrate the institutions, respectively. Since the creation of the first medical school in Salvador/BA (1808), there has been a significant increase ( $r = 0.516$ ,  $p = 0.0013$ ) in the number of medical schools over the years, especially in 2014, with the creation of 13 (16.9%) institutions in the Northeast, especially private medical course. Sixty (77.9%) of the 77 institutions use some type of active methodology and 12 (15.6%) schools still use the traditional expository lesson. Although NCG guide academic planning of schools into an integrated curriculum with an emphasis on active methodologies, schools that use traditional teaching methodologies are still observed. It should be emphasized that the advantages and limitations of the active methodologies should be analyzed considering the availability of physical infrastructure for the installation and maintenance of equipment of each higher education institution, as well as the inclusion of a teacher training process.

**Key words:** Medicine. Teaching-learning. Active methodologies. Medical schools.

## INTRODUÇÃO

A transformação digital é um fenômeno macro e holístico que tem provocado um impacto expressivo na maneira como os indivíduos interagem com o mundo. É um movimento crescente, fruto de uma revolução global e que reflete na conjuntura política, econômica, social e cultural (COILE, 2000). E como parte essencial para o funcionamento da sociedade, a transformação digital também tem proporcionado à criação de novos paradigmas na educação. A educação é a área que mais tem sofrido impacto, dada à solidez histórica de sua estrutura (SPICKARD et al., 2016). O modelo mais conhecido e praticado nas Instituições de Ensino Superior (IES) é aquele em que o discente acompanha a matéria lecionada pelo docente por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos que incentivam a memorização e acumulação de conteúdos. Este método é conhecido como passivo, onde o protagonista do processo de ensino-aprendizagem é o professor. Embora o modelo tradicional tenha permeado os programas de ensino superior no Brasil até o início do século XX, observa-se que a mera transmissão de informação que é extremamente conteudista e praticada pelo docente, não caracteriza um eficiente e eficaz processo de ensino-aprendizagem, pois não desenvolve habilidades que permitam ao estudante usá-las em atividades práticas (GLEADOW et al., 2015).

Atualmente, torna-se imprescindível que as IES ofereçam abordagens mais alinhadas às expectativas das gerações que ingressam nas faculdades e no mercado de trabalho. As evoluções tecnológicas, junto às mudanças sociais, fazem com que a organização do ensino atual não atenda à necessidade real dos discentes, provocando falta de interesse pelo ensino, pelos conteúdos e pela forma como os docentes conduzem suas aulas (KOOPMAN; VERVOORN, 2012). Um estudo realizado por Campos e colaboradores (2008) em 156 empresas da capital e do interior do estado de São Paulo, demonstrou que os estudantes universitários não desenvolveram as habilidades e competências profissionais necessárias para o mercado de trabalho (CAMPOS et al., 2008). Isso ocorre porque a educação tradicional ensina e avalia a todos de forma igual. No



entanto, ignora que a sociedade atual é baseada em habilidades e competências de natureza cognitiva, afetiva, psicomotora ou social, que não são adquiridas no modelo tradicional e que exigem dos estudantes pró-atividade, trabalho em equipe, colaboração, pensamento crítico e visão empreendedora. Assim, a quebra de paradigmas educacionais surge em função da exigência desta nova sociedade e, caracteriza-se por práticas educativas inovadoras capazes de desenvolver as competências e habilidades necessárias para a formação profissional.

Tais prerrogativas foram reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em medicina em 2014. Esta medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 2001, a qual incorpora a importância das modificações no processo de formação e na prática profissional médica. Dentre as atualizações, destaca-se a maior atuação dos discentes no Sistema Único de Saúde (SUS), o currículo integrado por competências e habilidades e o uso de metodologias que estimulem a reflexão e que promovam o aprender a aprender (BRASIL, 2014). É nesse contexto que as metodologias ativas emergem. As metodologias ativas representam uma concepção educacional que posicionam os estudantes como principais responsáveis pelo seu aprendizado. Ele deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar o seu processo de formação. O objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. Dessa forma, eles estarão mais preparados para um futuro mais conectado, rápido e flexível, que exige não apenas conteúdo, mas também habilidades socioemocionais (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015; GOMES; REGO, 2011).

Embora a utilização das metodologias ativas de aprendizagem seja preconizada pelas DCN de 2014, pouco se conhece sobre o panorama das instituições em relação à adesão ou não deste método de ensino. A abertura de novas escolas e o aumento do número de vagas nas existentes, proporcionaram maior acesso da população a esse nível de ensino. Esta política nacional de educação atingiu todo o Brasil, no entanto, o recorte territorial a ser analisado neste trabalho restringe-se à Região Nordeste, em função das desigualdades socioeconômicas,

demográficas e, principalmente, na saúde, frente a outras regiões. Portanto, considerando-se à necessidade de fortalecimento das atividades acadêmicas orientadas para uma reflexão da prática pedagógica docente coerente com a evolução da tecnologia e sociedade, o objetivo do estudo foi conhecer o perfil das escolas médicas da região do Nordeste brasileiro, bem como o método de ensino aprendizagem empregado na formação do profissional médico.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo e documental, de natureza quantitativa, conduzido de acordo com as seguintes etapas: seleção do tema, definição das bases de dados para busca, estabelecimento das variáveis de interesse, construção de um banco para registro dos dados coletados, análise dos dados, interpretação e discussão dos resultados.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consulta nas bases de dados de acesso público: Escolas Médicas do Brasil (<https://www.escolasmedicas.com.br>), no sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação de Credenciamento e Recredenciamento de IES do Ministério da Educação (e-MEC; <http://portal.mec.gov.br>) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; <http://portal.inep.gov.br/conceito-enade>). Com o objetivo de complementar esta análise foram também estudados *websites* das instituições de ensino e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), tendo em vista a importância do posicionamento da IES perante seu público-alvo e do projeto pedagógico na concepção de ensino e aprendizagem do currículo médico, respectivamente. A busca na base de dados foi realizada durante o mês de setembro de 2018, restringiu-se aos estados do nordeste brasileiro e ocorreu em instituições de ensino, públicas e privadas, que ofertam curso de graduação em medicina.

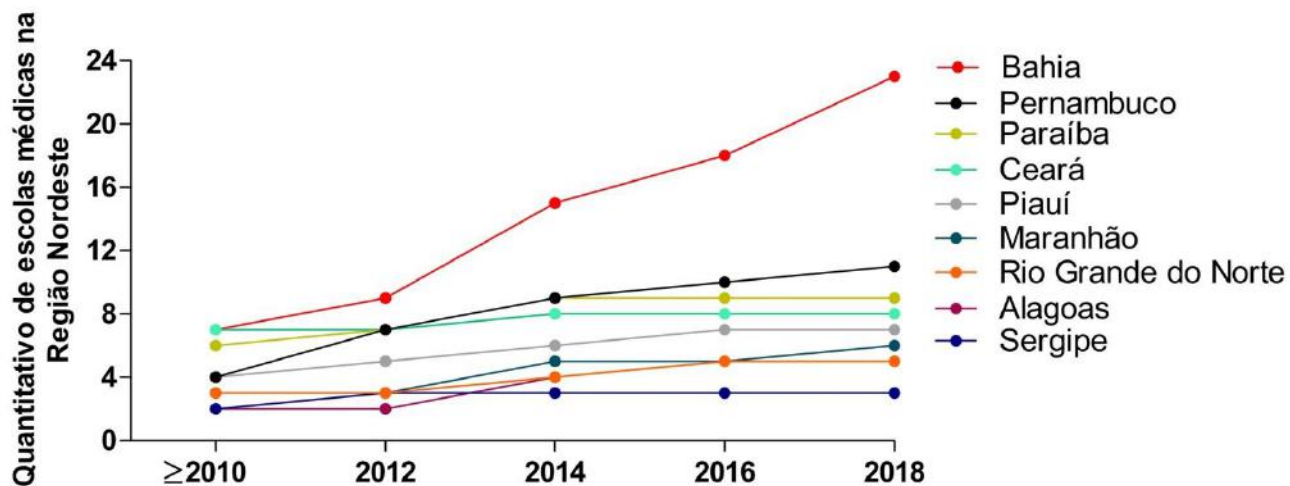
Os dados coletados foram organizados em planilhas do programa Microsoft® Office Excel 2010. Posteriormente, os mesmos foram analisados por meio do *software* GraphPad Prism

5 (GraphPad Inc., San Diego, CA, USA). Variáveis categóricas foram apresentadas por frequência absoluta e relativa (%). As variáveis quantitativas foram descritas pela média  $\pm$  desvio padrão. Para verificar a correlação entre os anos e a quantidade de escolas criadas foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson* ao nível de significância de 5%.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre 1808 e 2018 foram criadas 323 escolas médicas no Brasil, das quais 77 (23,8%) estão localizadas na Região Nordeste. Observa-se uma frequência média de nove escolas por estado. A Bahia, Pernambuco, Paraíba e Ceará são os estados que mais concentram estabelecimento de ensino com 23 (29,9%), 11 (14,3%), nove (11,7%), oito (10,4%) instituições, respectivamente (Figura 1, Tabela 1). Levando-se em consideração a quantidade de habitantes por estado, Paraíba, Piauí, Bahia e Alagoas são os que apresentam melhor índice com 2,26, 2,15, 1,55 e 1,51 escolas por um milhão de habitantes, respectivamente (Tabela 1). O Nordeste é a segunda região com a maior métrica de escolas médicas do país, perdendo apenas para o Sudeste com 134 escolas (NASSIF, 2013). No que diz respeito à insuficiência de médicos em hospitais ou Programa de Saúde da Família (PSF), um estudo publicado por Giardini e colaboradores (2011) demonstrou que a maior carência ocorre nos municípios do Nordeste brasileiro, onde aproximadamente 49% da população reside em áreas com escassez desse profissional (GIARDINI et al., 2011; SILVEIRA; PINHEIRO, 2014).

**Figura 1.** Quantitativo de escolas médicas estratificadas por estado na Região do Nordeste brasileiro entre 1808 e 2018.



**Tabela 1.** Características administrativas e organizacionais das escolas médicas do nordeste brasileiro (N=77).

Características	Região Nordeste, n (%)									Total
	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RS	SE	
Escolas médicas	5 (6,5)	23 (29,9)	8 (10,4)	6 (7,8)	9 (11,7)	11 (14,3)	7 (9,1)	5 (6,5)	3 (3,9)	77 (100)
Escolas médicas/milhão de habitantes	1,51	1,55	0,88	0,85	2,26	1,16	2,15	1,44	1,32	1,36
Organização										
Centro Universitário	2 (40)	-	1 (12,5)	-	1 (11,1)	1 (9,1)	1 (14,2)	-	-	6 (7,8)
Faculdade	1 (20)	11 (47,8)	1 (12,5)	-	5 (55,6)	3 (27,3)	2 (28,7)	-	3 (100)	26 (33,8)
Instituição	-	-	1 (12,5)	-	-	-	-	-	-	1 (1,3)
Universidade	2 (40)	12 (52,2)	5 (62,5)	6 (100)	3 (33,3)	7 (63,6)	4 (57,1)	5 (100)	-	44 (57,1)
Administração										
Estadual	1 (20)	5 (21,7)	1 (12,5)	1 (16,7)	-	3 (27,3)	1 (14,2)	1 (20)	-	13 (16,9)
Federal	2 (40)	6 (26,1)	3 (37,5)	3 (50)	3 (33,3)	3 (27,3)	3 (42,9)	3 (60)	2 (66,7)	28 (36,4)
Privada	2 (40)	12 (52,2)	4 (50)	2 (33,3)	6 (66,7)	5 (45,4)	3 (42,9)	1 (20)	1 (33,3)	36 (46,7)
Localização										
Capital do estado	4 (80)	5 (21,7)	4 (50)	2 (33,3)	3 (33,3)	4 (36,4)	4 (57,1)	2 (40)	2 (66,7)	30 (39)
Município	1 (20)	18 (78,3)	4 (50)	4 (66,7)	6 (66,7)	7 (63,6)	3 (42,9)	3 (60)	1 (33,3)	47 (61)
Ocorrência										
Semestral	3 (75)*	12 (60)***	6 (75)	5 (100)*	8 (88,9)	7 (77,8)**	5 (83,3)*	4 (80)	2 (66,7)	52 (75,4)
Anual	1 (25)	8 (40)	2 (25)	-	1 (11,1)	2 (22,2)	1 (16,7)	1 (20)	1 (33,3)	17 (24,6)
Conceito ENADE										
Sem conceito	3 (60)	16 (69,6)	1 (12,5)	3 (50)	3 (33,3)	6 (54,5)	3 (42,9)	2 (40)	1 (33,3)	38 (49,3)
2	1 (20)	1 (4,3)	-	2 (33,3)	2 (22,3)	1 (9,1)	-	-	-	7 (9,1)
3	-	2 (8,7)	3 (37,5)	1 (16,7)	3 (33,3)	3 (27,3)	3 (42,9)	2 (40)	2 (66,7)	19 (24,7)
4	1 (20)	4 (17,4)	3 (37,5)	-	1 (11,1)	1 (9,1)	1 (14,2)	1 (20)	-	12 (15,6)
5	-	-	1 (12,5)	-	-	-	-	-	-	1 (1,3)
Conceito institucional										
Sem conceito	1 (20)	12 (52,2)	2 (25)	1 (16,7)	-	4 (36,4)	2 (28,7)	1 (20)	-	23 (29,9)
3	-	1 (4,3)	-	-	4 (44,4)	-	4 (57,1)	1 (20)	2 (66,7)	12 (15,6)
4	4 (80)	6 (26,1)	3 (37,5)	5 (83,3)	3 (33,3)	6 (54,5)	-	1 (20)	-	28 (36,3)
5	-	4 (17,4)	3 (37,5)	-	2 (22,3)	1 (9,1)	1 (14,2)	2 (40)	1 (33,3)	14 (18,2)

AL = Alagoas; BA = Bahia; CE = Ceará; PB = Paraíba; PE = Pernambuco; PI = Piauí; RS = Rio Grande do Norte; MA = Maranhão; ENADE = Exame Nacional de Desempenho dos Estudante.

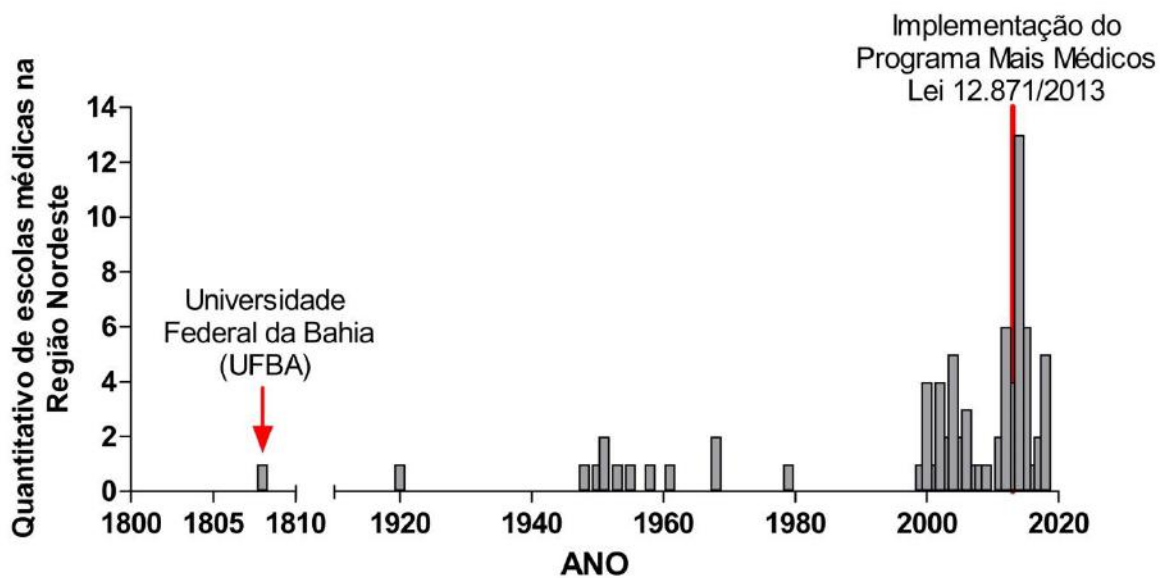
\* Dado não disponível por uma instituição.

\*\* Dados não disponíveis por duas instituições.

\*\*\* Dados não disponíveis por três instituições.

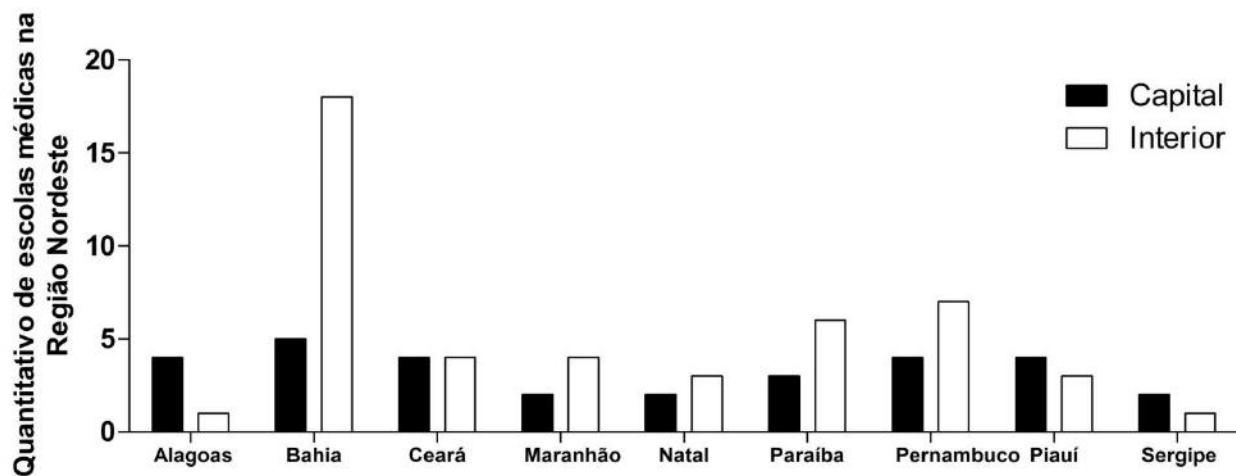
Desde a criação da primeira escola médica em Salvador/BA (1808), observa-se um aumento significativo (Figura 2;  $r = 0.516$ ,  $p=0.0013$ ) no número de escolas médicas no decorrer dos anos, especialmente no ano de 2014, com a criação de 13 (16,9%) instituições no Nordeste, sobretudo escolas de caráter privado. Este aumento coincide com a estratégia do Governo Federal em mitigar a má distribuição de médicos através do Programa Mais Médicos (PMM; Lei 12.871/13). Um dos eixos deste programa consiste em expandir a oferta de ensino médico, com a finalidade de provisão emergencial de médicos em áreas vulneráveis, cuja intencionalidade é ampliar a oferta de atenção médica na Atenção Primária à Saúde no SUS (BRASIL, 2016). A meta do Governo Federal, por meio do PMM foi a de alcançar o expressivo número de 11.400 vagas de graduação em medicina até 2017 (BRASIL, 2016). Atualmente, foram ofertadas em 2018, somente na região Nordeste, 8.051 vagas, o que corresponde a 70,6% da meta do governo. A média da quantidade de vagas ofertadas foi de  $104 \pm 61$  vagas, sendo a forma de ingresso semestral ( $n=52$ ; 75,4%) a mais frequente entre as instituições. A média de carga horária mínima das 63 (81,8%) instituições avaliadas foi de  $8.414 \pm 865$  horas. A maior carga horária observada foi na Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, com 10.700 horas.

**Figura 2.** Quantitativo de escolas médicas criadas até os dias atuais, setembro de 2018, na Região do Nordeste brasileiro.



Ao analisar a organização acadêmica e a categoria administrativa observa-se que 44 (57,1%) das instituições de ensino superior são classificadas como universidades e 36 (46,7%) são escolas privadas (Tabela 1). Embora as escolas privadas representem quase metade das escolas médicas, nos estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, as universidades federais são mais representativas do que as escolas privadas e estaduais. Das 77 escolas, 14 ofertam o curso em dois ou mais *campi*, totalizando 30 escolas (39%). Quarenta e sete (61%) escolas estão localizadas em outro município do estado que não a capital (Tabela 1). A concentração de escolas médicas no interior do estado é maior na Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Natal, respectivamente (Figura 3). Este resultado é reflexo das políticas públicas brasileiras no sentido de criar condições para suprir a falta de médicos, notadamente nos pequenos municípios (BRASIL, 2015; LOPES, 2018).

**Figura 3.** Quantitativo de escolas médicas estratificadas de acordo com a localização da IES, na Região do Nordeste brasileiro.



Em 2016, apenas 39 (50,6%) instituições foram avaliadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a média da nota ENADE foi  $3.8 \pm 0,8$ . Apenas a Universidade Estadual do Ceará (1,3%) obteve nota máxima no ENADE. Doze (15,6%) escolas tiveram conceito 4, sendo oito (66,6%) federais, duas (16,7%) estaduais e duas (16,7%) privadas. A maioria das escolas conceito 4

localizam-se na Bahia (n=4; 33,3%) e Ceará (n=3; 25%). Sete escolas (9,1%) tiveram conceito ENADE 2, sendo quatro (57,1%) de categoria administrativa privada e três (42,9%) estaduais localizadas no município da Bahia (n=1; 14,2%), Alagoas (n=1; 14,2%), Maranhão (n=2; 28,7%), Paraíba (n=2; 28,7%) e Pernambuco (n=1; 14,2%). Estes resultados, associados com o aumento expressivo no número de vagas afluem discussão sobre o tema entre os profissionais já atuantes nas áreas, os docentes e o Conselho Federal de Medicina (CFM) (OLIVEIRA et al., 2008). A academia médica tem questionado a falta de infraestrutura que permita oferecer ensino de qualidade, pois estes locais não possuem atenção básica estruturada, hospitais ou médicos mestres e doutores para uma formação com qualidade. É importante ressaltar que o conceito ENADE, juntamente com o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) é um dos três indicadores de qualidade da educação superior (BRASIL, 2016). O percentual de escolas que obtiveram conceito ENADE 2, especialmente no Maranhão e na Paraíba, preocupa profissionais e responsáveis, pois está atrelado à redução da qualidade de ensino e, conseqüentemente, à formação de médicos não tão capacitados a atender as demandas de saúde da população.

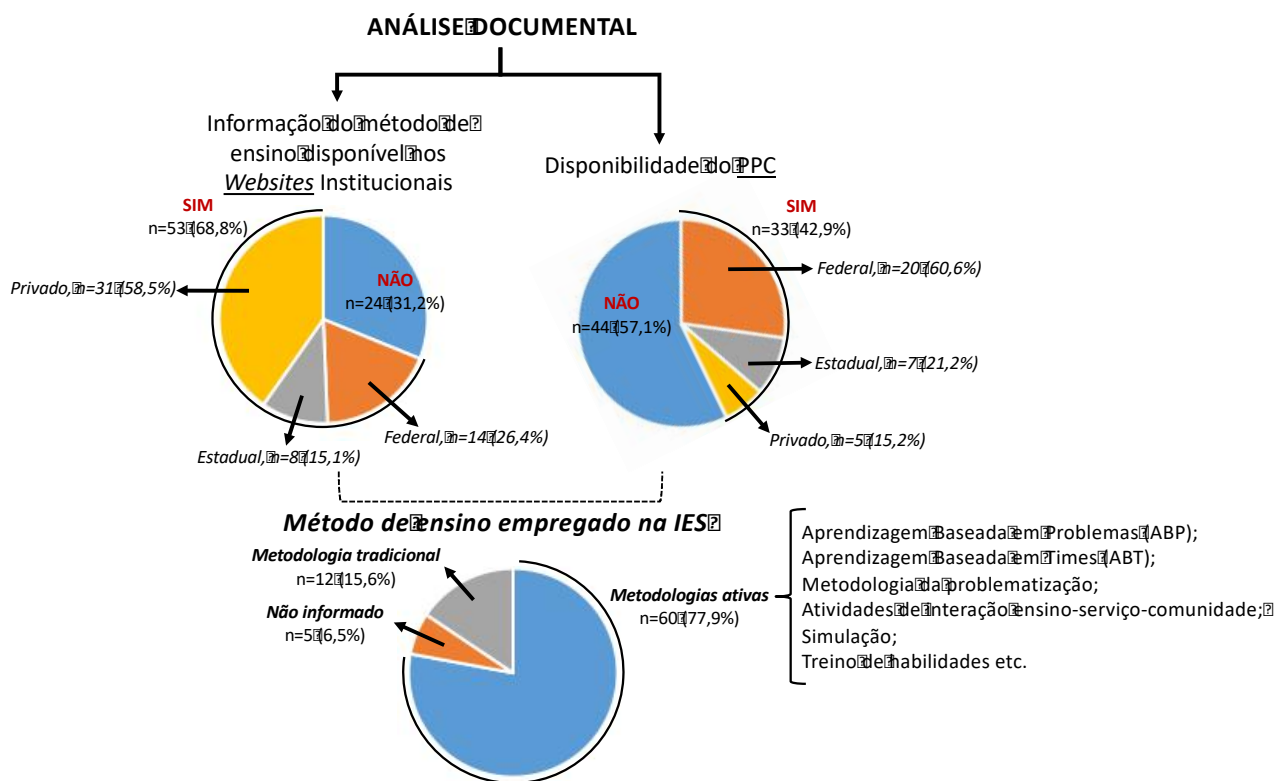
Atualmente, as DCN de 2014 do curso de graduação em medicina dão ênfase às práticas pedagógicas que estimulem ações transformadoras, éticas e reflexivas, favorecendo a autonomia do estudante. Neste contexto, verificou-se o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem em *websites* e/ou nos PPC das escolas médicas da Região Nordeste (Figura 4). Embora o PPC deva ser disponibilizado pela IES, mais da metade das instituições (n=44; 57,1%) não o tinha disponíveis com fácil acesso. Dentre as instituições que disponibilizaram o documento para visualização, 20 (60,6%) são organizações a nível federal. A avaliação dos *websites* institucionais, demonstrou que 24 (31,2%) instituições não informam o método de ensino utilizado na instituição. No entanto, observa-se que a maioria das instituições (58,5%) que informaram no *website* o método de ensino empregado no curso, são instituições particulares.

Após análise documental, observou-se que 60 (77,9%) das 77 instituições seguem algum tipo de metodologia ativa, tais como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, ou *PBL* do inglês *Problem Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Times (ABT, ou *TBL* do inglês *Team-Based Learning*), metodologia da problematização, atividades de interação ensino-serviço-comunidade, simulação, treino



de habilidades, entre outras (Figura 4). Além disso, observa-se que mais de 70% das escolas médicas localizadas na Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe aderiram às metodologias ativas. Uma revisão da literatura publicada por Prince, em 2014, demonstrou a unanimidade dos estudos sobre a importância deste método e, como esta metodologia tem impactado na educação médica (PRINCE, 2004).

**Figura 4.** Fluxograma da análise documental referente ao método de ensino utilizado pelas IES da Região do Nordeste brasileiro (N=77).



Quatro anos após a publicação das novas DCN, observa-se que doze (15,6%) escolas, especialmente instituições localizadas no estado de Alagoas, ainda utilizam o método tradicional de

aula expositiva. Nestas escolas, o conteúdo é abordado em diferentes disciplinas independentes e isoladas que são fragmentadas para facilidade pedagógica em áreas básicas e clínicas, por ex., anatomia, histologia, fisiologia, entre outras. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de compreender os motivos que levam as IES a não se adaptarem à prática pedagógica ativa, uma vez que a sociedade atual exige competências e habilidades que não se adquirem através do método tradicional. Além disso, é imprescindível que mais estudos sejam realizados no Brasil para fomentar junto às escolas tradicionais, a importância deste método no ensino-aprendizado e, conseqüentemente, na formação profissional do indivíduo.

Paiva e colaboradores (2016) encontraram, em um estudo de revisão, trabalhos que discutem o uso das metodologias ativas em diferentes níveis de ensino, na Educação Básica, na Formação Técnica e na Educação Superior. No Ensino Superior, onde é identificada a maior quantidade de referências, há um predomínio nos cursos da área da saúde, principalmente, medicina e enfermagem (PAIVA et al., 2016). Um cenário revelador da necessidade de adequar o processo de ensino-aprendizagem às atuais demandas de formação, uma educação centrada no educando.

As metodologias ativas têm contribuído para uma ruptura do modelo tradicional e o desenvolvimento de novas habilidades e competências para a prática profissional futura, como a autonomia do aluno, a integração entre teoria e prática, uma visão crítica da realidade e o exercício do trabalho em equipe (PAIVA et al., 2016). Competências que são indispensáveis à prática do profissional de saúde. Na formação médica, diferentes experiências são apresentadas sobre a integração das metodologias ativas nos novos currículos. Dentre elas, a ABP tem sido muito utilizada pela sua capacidade de promover a participação ativa do educando, valorizando uma aprendizagem significativa e a aproximação com o cenário de prática (XAVIER et al., 2014). Além da ABP, também têm sido incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem, com maior frequência, a ABT, o círculo de cultura, e a problematização (PAIVA et al., 2016).

A presença das metodologias ativas também tem implicado um grande desafio no campo do ensino da saúde, principalmente, pela dificuldade de romper com esse sistema tradicional, conteudista, e a quanto à formação do docente (PAIVA et al., 2016). Para tanto, deve-se investir em um processo de capacitação contínuo para os professores, que permita compartilhar as experiências, as potencialidades

e os limites encontrados na sua prática com as metodologias e discutir como melhorar esse processo. Por outro lado, as limitações percebidas pelos discentes também precisam ser consideradas. Para Cezar e colaboradores (2010), a presença da metodologia tradicional durante toda a vida acadêmica do aluno vai implicar em certo estranhamento e pode levar à incompreensão diante do uso das metodologias ativas (CEZAR et al., 2010). Deste modo, os estudantes deverão receber das instituições de ensino todas as informações sobre o uso das metodologias ativas e sua integração nas diferentes atividades desenvolvidas durante o curso.

No presente estudo algumas limitações foram observadas, tais como a falta de informação sobre o método de ensino e a indisponibilidade do PPC. Cinco (6,5%) das 77 instituições não informaram o método de ensino no PPC ou no *website* institucional. Os *websites* são importantes ferramentas de comunicação que permitem ao usuário usufruir dos serviços e produtos de informação disponibilizados pela IES. Além dos *websites*, a indisponibilidade do PPC foi também outro fator limitante. O PPC é um documento público que tem como finalidade inicial apresentar o curso para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral e que, portanto, qualquer cidadão precisa ter acesso a esse documento. Assim, observa-se no estudo que a grande maioria das instituições, especialmente as privadas, não informam ou não disponibilizam o PPC. Outra limitação refere-se ao tipo de metodologia de ensino informada/documentada pela IES. É possível que por conta das atuais recomendações das DCN, as instituições declararam utilizar metodologias ativas, quando na realidade a prática pedagógica é pautada na perspectiva da transmissão de conhecimento por meio de aulas expositivas combinadas com metodologias ativas, portanto, caracteriza-se como ensino misto e, não exclusivamente, como método de ensino ativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação médica emergiu rapidamente, abrangendo capital e, principalmente, o interior do Nordeste brasileiro, totalizando 77 escolas, 13 (16,9%) apenas em 2014, após o PMM. Embora as DCN orientem o planejamento acadêmico das escolas para um currículo

integrado com ênfase em metodologias ativas, ainda se observa escolas que utilizam metodologias de ensino tradicional. As metodologias ativas produzem uma formação contextualizada em relação às dimensões subjetiva e social do fenômeno saúde-doença, além disso permitem o desenvolvimento de habilidades e competências que instrumentalizam o médico para a atuação no seu cotidiano. Deve-se ressaltar que as vantagens e limitações das metodologias ativas devem ser analisadas considerando à disponibilidade de infraestrutura física de instalação e manutenção de equipamentos de cada IES, bem como a inclusão de um processo de capacitação docente. Assim, para avaliar o efeito de um novo método sobre a formação do egresso torna-se imperativo analisar, a longo prazo, os subsequentes ganhos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Metodológica: indicadores de qualidade da educação superior 2012**. Brasília, DF, Inep, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2012/nota\\_metodologica\\_indicadores\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.3, CNE/CES de 20/06/2014. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina**. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 8-11, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Mais Médicos: 2 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em <http://portal-saude.saude.gov.br/images/pdf/2015/agosto/03/livromaismedicos2015.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

CAMPOS, K. C. L.; VIEIRA, V. F.; SCHEGUSCHEVSKI, A.; TAVARES, F. T.; PIOVEZAN, N. M.; ALKSCHBIRS, S. R. Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 8, n. 2, p. 159–183, 2008.

CEZAR, P. H. N.; GUIMARÃES, F. T.; GOMES, A. P.; ROÇAS, G.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 298-303, 2010.

- COILE, R. C. The digital transformation of health care. **Physician Executive**, v. 26, n. 1, p. 8–15, 2000.
- FARIAS, P. A. M. DE; MARTIN, A. L. DE A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 143–150, 2015.
- GIRARDI, S. N.; CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, J. F.; FARAH, J. M.; WAN DER MAAS, L.; CAMPOS, L. A. B. Índice de escassez de médicos no Brasil: estudo exploratório no âmbito da Atenção Primária. In: Pierantoni CR, Dal Poz MR, França T, organizadores. O trabalho em Saúde: abordagens quantitativas e qualitativas. Rio de Janeiro: Cepesc/IMS/UERJ, **ObservaRH**; p. 171-86, 2011.
- GLEADOW, R.; HONEYDEW, M.; FORD, A.; BRONWYN, I.; ABBOTT, K. New tools for a new age: An evolution or revolution in higher education? **Research**, v. 4, p. 1502, 2015.
- GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 557–566, 2011.
- KOOPMAN, P.; VERVOORN, J. M. Innovations in education for the digital student. **Nederlands Tijdschrift Voor Tandheelkunde**, v. 119, n. 6, p. 286–290, 2012.
- NASSIF, A. C. N. Escolas Médicas no Brasil. **Total de Escolas Médicas em atividade no Brasil**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.escolasmedicas.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- OLIVEIRA, N. A.; MEIRELLES, R. M. S.; CURY, G. C.; ALVES, L. A. Mudanças Curriculares no Ensino Médico Brasileiro: um Debate Crucial no Contexto do Promed. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 333-346, 2008.
- PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.
- PRINCE, M. Does Active Learning Work a Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, p. 223-231, 2004.
- SILVEIRA, R. P.; PINHEIRO, R. Entendendo a necessidade de médicos no interior da Amazônia - Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 4, p. 451-459, 2014.
- SPICKARD, A.; AHMED, T.; LOMIS, K.; JOHNSON, K.; MILLER, B. Changing Medical School IT to Support Medical Education Transformation. **Teaching and Learning in Medicine**, v. 28, n. 1, p. 80–87, 2016.

XAVIER, L. N.; OLIVEIRA, G. L.; GOMES, A. A.; MACHADO, M. F. A. S. ELOIA, S. M. C.  
Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa.  
**SANARE**, v. 13, n. 1, p. 76-83, 2014.

**A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO POTENCIALIDADE NO CUIDADO DA  
SAÚDE VOCAL DOS PROFESSORES**

***HEALTH EDUCATION AS POTENTIALITY IN THE TEACHER'S VOCAL  
HEALTH CARE***

*Karine Lima Lustosa*  
karine.lustosa@ig.com.br  
Mestre em Educação  
Universidade de Pernambuco - UPE

*Tarcísio Fulgêncio Alves da Silva*  
tarcisio.silva@upe.br  
Doutor em Ciências da Saúde  
Universidade de Pernambuco - UPE

**RESUMO**

O exercício do trabalho docente tem associação com fatores de risco que comprometem a saúde vocal e interferem na qualidade de vida desses profissionais. A Educação em Saúde pode contribuir nesse cenário, ao ser implementada como ação estratégica que colabore com a conscientização da necessidade do cuidado com a voz e ressalte o professor como um agente ativo no processo de autocuidado. Nesse sentido, este estudo se propõe a promover uma reflexão acerca do acometimento vocal em professores e as potencialidades da Educação em Saúde, mediante uma revisão bibliográfica do tipo narrativa, um estudo que tem como base estrutural para o entendimento da problemática a análise dos trabalhos mais importantes já publicados de acordo com o julgamento do autor, possibilitando uma revisão atualizada do conhecimento. O trabalho aponta que docentes têm a voz impactada por variáveis biopsicossociais, corroborando com a importância da educação em saúde como um potente mecanismo para torná-los mais conscientes sobre o cuidado com a voz, sendo agentes autônomos para promoverem a sua saúde. Ademais, nesse processo de investigação foi possível identificar a escassez de estudos que abordem a saúde vocal durante a graduação, fazendo repensar a importância desta na formação dos futuros profissionais.

**Palavras-chave:** Disfonia. Docente. Educação em saúde. Saúde vocal.

## ABSTRACT

The work of the teacher is associated with numerous risk factors that compromise vocal health and interfere in the quality of life of these professionals. Health Education can contribute to this scenario by being implemented as a strategic action that contributes to the awareness of the need for care with the voice, and enhances the teacher as an active agent in the process of self-care. In this sense, this study proposes to foment the debate about the vocal affection in teachers and the potentialities of Health Education, through a bibliographical revision of the narrative type, , a study that has as a structural basis for the understanding of the problematic the analysis of the most important works already published according to the judgment of the author, enabling an updated knowledge revision. The study pointed out that teachers have a voice impacted by biopsychosocial variables and corroborated the importance of health education as a powerful mechanism to make them more aware about care with the voice, being autonomous agents to promote their health. In addition, in this research process, it was possible to identify the scarcity of studies that address vocal health during graduation, rethinking the importance of this in the training of future professionals.

**Keywords:** Dysphonia. Teacher. Health education. Vocal health.

## INTRODUÇÃO

A voz é um instrumento de trabalho muito importante para a comunicação e interação dos professores, sobretudo no contexto da sala de aula, e o fato da exposição oral ser o recurso didático mais usado nas escolas, implica a necessidade da manutenção da saúde vocal para garantir que o ensino e a aprendizagem sejam livres da interferência negativa dos distúrbios que envolvem a voz (SERVILHA; COSTA, 2015).

Os professores, mais especificamente sua saúde vocal, têm sido objeto de pesquisas nos últimos anos, uma vez que sua atividade depende fundamentalmente da voz e audição que representa um recurso didático de troca e comunicação entre professor e aluno. Desse modo, a pesquisa apresentada neste artigo contempla uma revisão de literatura baseada em estudos de fonte científica em que foram selecionados trabalhos com a temática relacionada ao tema proposto. Visto se tratar de um estudo de Educação em Saúde relacionado à saúde vocal de



professores, tal pesquisa apresenta sua relevância devido a voz do professor ser o seu principal instrumento de trabalho.

Esse estudo também visa uma contribuição de âmbito informativo com relação ao que vem sendo pesquisado e discutido no contexto acadêmico quanto à saúde vocal dos professores. No decorrer do artigo serão apresentadas as discussões da literatura quanto aos distúrbios de voz e saúde dos professores, quanto a Educação em Saúde e sua relação com a saúde vocal em professores, como também a relação da formação dos professores e sua saúde vocal.

Como base literária, este estudo apresenta uma discussão apresentada entre diversos autores que trabalham com pesquisas voltadas para a saúde vocal de professores, tanto no contexto nacional quanto internacional. Desse modo, os autores buscam apresentar uma revisão bibliográfica a respeito do acometimento vocal em professores, seus principais fatores de risco, os impactos ocasionados pela disfonia na atuação desses e no aprendizado do aluno, além de suscitar reflexões acerca da educação em saúde e formação docente no que se refere a saúde vocal.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo consiste em uma revisão bibliográfica do tipo narrativa, visando a realização de uma reflexão sobre a temática apresentada. A revisão narrativa traz uma maior abrangência do tema proposto, dando mais liberdade ao autor para realização das discussões, já que prioriza sua capacidade analítico crítica. Além disso, nessa forma de revisão, a escolha dos artigos é feita a partir da percepção subjetiva dos pesquisadores, o que torna o trabalho suscetível a viés de seleção (CORDEIRO *et al.*, 2007). Com o objetivo de minimizar esse viés, a busca de materiais se baseou nos critérios descritos a seguir.

As pesquisas ocorreram no período entre 10 de outubro de 2015 a 21 de maio de 2016, sendo realizadas na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, visto que reúne artigos de diversas outras bases nacionais e internacionais.

Foi usado o método integrado, que, mediante pesquisa de uma expressão, se encontra o resultado em uma lista por ordem de relevância, e, por meio da área dos *clusters*, refina-se a pesquisa (BIREME, 2009). Na caixa de texto foram digitados os descritores “disfonia e professores”, “distúrbios da voz e professores” e “educação em saúde voz professores”, “formação de professores e saúde vocal” encontrando-se, respectivamente, 73, 254 e 29 resultados. Em seguida, realizou-se o refinamento para as publicações entre 2011 e 2015, que tinham o texto completo disponível, encontrando 32, 104 e 11 resultados, nessa ordem. Após essa fase, seguiu-se com a leitura dos títulos e resumos, procurando os estudos que se relacionassem com o objetivo da presente pesquisa, restando 81 trabalhos.

Prosseguiu-se, então, com a última etapa, realizando a leitura integral dos textos, tendo como critério de inclusão os trabalhos relacionados com a saúde vocal de professores e com as possibilidades da Educação em Saúde para colaborar com a voz desses profissionais, resultando em 35 referências. Esta etapa seguiu buscando compreender: a relação entre o trabalho do professor e os distúrbios relacionados a voz; a prevalência de queixas de disfonia entre os professores; se existe conscientização quanto aos riscos do uso inadequado da voz por parte dos profissionais da educação em relação a sua saúde vocal; e se conscientizar sobre os cuidados com a voz traz ou não benefícios para a saúde vocal destes profissionais. Para isso, foram analisados nesses artigos os resultados de várias pesquisas quali-quantitativas, especialmente, dos estudos de Souza (2011); Cutiva; Vogel; Burdof, (2013); Ubillos (2015); Valente; Botelho; Silva, (2015). Lima-Silva (2012) e Meulenbroek (2012).

O estudo baseou-se em pesquisas realizadas em bases de domínio público, dispensando aprovação pelo Comitê de Ética. Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado e não possui conflitos de interesse.

## **Distúrbios de Voz e Saúde dos Professores**

A produção da voz acontece a partir da produção do som glótico, pela vibração das pregas vocais associada à ressonância e à articulação desse som, que ocorre no trato vocal supraglótico. Durante a fonação, as pregas vocais convertem a energia aerodinâmica gerada pelo fluxo expiratório em energia acústica, sendo a vibração das pregas vocais o princípio básico desse fenômeno (CIELO *et al.*, 2013).

A disfonia, definida como qualquer distúrbio da voz devido a fatores funcionais e/ou orgânico do trato vocal que cause impedimento natural dessa, é consequência do abuso e do uso inadequado da mesma, principalmente dos que a usam profissionalmente, sem qualquer técnica e consciência de seu uso correto (BRUCK; PERES, 2011).

Várias pesquisas mostram que os problemas da voz podem resultar da interação de fatores relacionados ao comportamento, à genética, ao modo de vida e ao trabalho. A utilização em excesso da voz no ambiente de atuação profissional tem grande importância para o surgimento de traumas vocais (SOUZA *et al.*, 2011). Estudos revelam associação significativa entre a presença de distúrbios de voz com a dinâmica do trabalho, relacionados ao estresse, à sobrecarga, ao trabalho repetitivo, à demanda de voz (SOUZA *et al.*, 2011; CUTIVA; VOGEL; BURDOF, 2013; UBILLOS *et al.*, 2015; VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015). Ademais, o ambiente escolar, por meio da associação com variáveis como ruído, temperatura, poeira, tamanho da sala e violência, colabora com o desenvolvimento da disfonia (HOUTTE *et al.*, 2012; PIZOLATO *et al.*, 2013; SERVILHA; CORREIA, 2014; UBILLOS *et al.*, 2015; VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015).

Além desses fatores, estudos revelaram associação do distúrbio de voz ao sexo feminino (BRUCK; PERES, 2011; ASSUNÇÃO *et al.*, 2012; PIZOLATO *et al.*, 2013; SOUZA *et al.*, 2011) e às comorbidades como gastrite, rinite/sinusite ou faringite (BRUCK; PERES, 2011; SOUZA *et al.*, 2011; ASSUNÇÃO *et al.*, 2012). Souza *et al.* (2011) e Ferracciu (2013), ainda, destacam em suas amostras, relação com tempo de profissão, maior que sete e

11 anos, respectivamente. Ceballos *et al.* (2011), em estudo com 476 docentes de escolas primária e secundária na Bahia, associação com carga horária maior que 20 horas por semana e antecedente familiar de disfonia.

Todos esses fatores de risco expõem os docentes a inúmeros sintomas, como evidenciado em estudo com 112 professores universitários, no qual houve significativa referência à voz fraca, cansaço vocal e rouquidão (FERREIRA *et al.*, 2012). Ferreira *et al.* (2012), Ferracciu (2013) e Servilha e Correia (2014) acrescem, ainda, com suas pesquisas, a manifestação de sensações como dor ao falar, ardor, pigarro e garganta seca, podendo esses estarem correlacionados à hidratação insuficiente e/ou à tensão demasiada vocal por falar muito ou na tentativa de superar a presença de ruído.

Esse conjunto de sinais e sintomas denota o uso excessivo da voz pelo docente e uma susceptibilidade maior ao desenvolvimento de uma disfonia. Assim, é imprescindível que sejam valorizadas ações que orientem o profissional a diferenciá-los e reduzi-los (FERRACCIU, 2013).

Vários trabalhos revelam a elevada prevalência de distúrbios de voz em docentes. Ferracciu (2013), em revisão, discute que a maior prevalência de desordens vocais de caráter ocupacional encontra-se na classe docente. Um estudo epidemiológico nacional, com 3265 participantes, dentre eles 1.651 docentes, revelou a prevalência de distúrbio de voz atual em 11,6% nesses, comparado a 7,5% em não professores, e histórico de alterações vocais em 63% e 35,8%, respectivamente (BEHLAU *et al.*, 2012).

Em outras pesquisas, Houtteet *et al.* (2012), evidenciaram distúrbios vocais em 51,2% dos 994 docentes; Valente *et al.* (2015), em estudo transversal com 317 professores, verificaram 81% de autorreferência a desordens; Souza *et al.* (2011), o diagnóstico médico referente a desordens de pregas vocais em 18,9%; Assunção *et al.* (2012), o diagnóstico de distúrbios em 32% de 649 docentes; e, Ubillos *et al.* (2015), em pesquisa do tipo transversal, descritivo e analítico, com 675 docentes na Espanha, revelaram a presença de algum distúrbio em 16,4% dos docentes.

Embora muitos estudos revelem elevada prevalência por parâmetros autorreferidos, Lima-Silva *et al.* (2012), em estudo transversal com 60 docentes, demonstraram haver mais autorreferência a distúrbio vocal do que o evidenciado por meio da análise da voz e das pregas vocais.

Os problemas vocais podem conduzir o docente ao adoecimento e, muitas vezes, ao afastamento da sua função. O somatório de exigências associadas à perda da voz faz com que esse não só perca o cargo como coloque em crise sua identidade profissional e carreira como educador, conforme comprovado em estudo caso-controle com professoras em São Paulo (GIANNINI *et al.*, 2013).

Em outro estudo, Behlau *et al.* (2012) mostraram evidências de que docentes comparados a não docentes, atribuem os sintomas vocais ao trabalho, relatam limitações a tarefas e/ou absenteísmo relacionado à voz, perdendo cinco ou mais dias de trabalho e pensam em mudar a profissão no futuro. Em artigo belga, 20,6% dos professores perderam mais de um dia de trabalho e 25,4% haviam procurado atendimento médico (HOUTTE *et al.* 2011). A ausência do trabalho devido a fatores relacionados à voz também foi significativa em estudo sueco com professores de 23 escolas (AHLANDER; RIDELL; LOFQVIS, 2011).

Em revisão bibliográfica, Ferracciu (2013) discute que os problemas vocais implicam não somente absenteísmo, como também na diminuição da qualidade de vida e isolamento da sociedade, perda da capacidade laboral e problemas biopsicossociais. Houtte *et al.* (2012) indicaram que professores com distúrbios de voz possuíam nível elevado de sofrimento psíquico, em relação aos docentes sem alterações.

Nesse cenário, estudos demonstram que parte dos docentes, embora acometidos de algum distúrbio, não procuram tratamento, como aponta pesquisa quantitativa e exploratória no Rio Grande do Sul, com 37 professoras, em que 46% não buscaram atendimento; as que fizeram, 32% usaram medicamentos e apenas 5% realizaram terapia da fala (VAZ *et al.*, 2013). Em outro trabalho com 112 participantes, 49,1% optaram por repouso da voz, 45,5% hidratação, 9,8% nada fizeram, 6,3% buscaram atendimento médico, 5,4% fizeram uso de

medicamentos e 0,9% foram ao fonoaudiólogo (SERVILHA; COSTA, 2015). De Almeida *et al.* (2012), em estudo qualitativo e de pesquisa-ação com 12 professoras, relataram que a maioria realizou apenas uma terapia com o fonoaudiólogo por um período de 6 meses.

Costa *et al.* (2012), ainda, trazem à tona a discussão acerca dos obstáculos no cuidado e da falta de conhecimento sobre ajuda profissional, destacando em estudo transversal nos Estados Unidos, que das 247 respostas, apenas 32,6% haviam procurado atendimento, e que, dentro desse público, destacavam-se mulheres e pessoas com mais de 45 anos; o estudo também apontou que menos da metade dos docentes sabiam sobre terapia de voz. Isso reforça a importância da análise da formação docente e da redução de barreiras no processo do cuidar.

Apesar das evidências de associação entre os distúrbios de voz e a ocupação docente e de suas implicações para a saúde pública e, embora já existam iniciativas como um protocolo do Ministério da Saúde (MS), criado em 2011 para os Distúrbios de Voz Relacionados ao Trabalho (DVRT), essas disfonias relacionadas à atividade laboral, que provocam redução ou interferem na ocupação e/ou na comunicação (CEREST, 2010), ainda não tiveram reconhecimento como enfermidade pelo Ministério da Saúde (FERRACCIU; ALMEIDA, 2014).

Essa ausência de legislação e de notificação no Sistema Único de Saúde dificulta mensurar o real impacto e a extensão do problema (FERRACCIU; ALMEIDA, 2014). A DVRT poderia ser identificada por meio de critérios estabelecidos de caráter fonoaudiológico e otorrinolaringológico e notificada para a elaboração de estratégias e políticas que visem à promoção de saúde vocal e prevenção de desordens de voz (FERRACCIU, 2013).

Os professores representam uma grande parcela de trabalhadores do nosso país, estão presentes desde a educação infantil e representam a base para construção de uma sociedade livre e democrática. O adoecimento vocal desses docentes representa um tema de extrema relevância, uma vez que os estudos supracitados revelam a falta de informação e de cuidados que esses profissionais encontram ao longo da sua profissão. Isso repercute não apenas na saúde vocal e psicológica do professor, mas também no aprendizado dos alunos, uma vez que

é necessário um bom timbre vocal para transmitir informações assim como para manter a atenção dos discentes.

### **Educação em Saúde e Saúde Vocal em Professores**

O trabalho com processos educativos associados às ações de promoção à saúde resulta, de forma exitosa, numa maior conscientização e percepção de docentes sobre os fatores que têm impactos, tanto positivos quanto negativos, na voz (KASAMA; MARTINEZ; NAVARRO, 2011). Acentua-se, com devida importância, que as estratégias utilizadas para se trabalhar a prevenção e a promoção à saúde vocal em professores precisam considerar os diversos fatores que determinam o problema, tendo em vista que, além do uso excessivo da voz, há inúmeros outros que contribuem para o aparecimento das alterações vocais (SANTANA; GOULART; CHIARI, 2011).

Um estudo de revisão identificou, entretanto, que os processos educativos relacionados à saúde vocal de professores não são compatíveis com as propostas de promoção à saúde. As ações tradicionais, limitadas e restritas ao processo saúde-doença, que não envolvem as questões correlatas às estratégias de ensino-aprendizagem e não se articulam com o contexto escolar, refletem a importância de promover mudanças em direção às propostas da promoção à saúde e da elaboração de políticas públicas mais efetivas (PENTEADO; RIBAS, 2011).

Dragone (2011) apontam que, como a maioria dos educadores tem uma autopercepção de que os impactos dos problemas vocais no desenvolvimento do trabalho são pequenos, eles têm pouco interesse em aprimorar os aspectos vocais por meio de ações de saúde vocal. Sendo assim, as ações desenvolvidas relativas à saúde da voz, devem ser reavaliadas constantemente, em busca de uma ativa participação dos professores, o que pode ser obtido com a percepção de que o tempo e a atenção investidos trarão melhorias para o contexto profissional.

O estudo de Rossi-Barbosa, Gama e Caldeira (2015) identificou, em docentes que relataram ter disfonia, uma baixa prontidão para mudanças comportamentais em relação aos cuidados vocais, o que pode estar relacionado a pouca informação, falta de habilidades, e ausência de suporte para auxiliá-los nas mudanças necessárias. Os autores dessa pesquisa indicam que programas educacionais são essenciais, pois devem ter o objetivo de promover o empoderamento do sujeito e também da comunidade, além de ser necessário trabalhar com um processo de educação que aponte não só as consequências do uso inadequado e do abuso da voz, mas que também apresente os benefícios que podem ser alcançados para a saúde vocal e geral.

Várias pesquisas demonstram que as ações educativas em saúde trazem benefícios para os professores. Estudo envolvendo 11 escolas de Piracicaba (SP) apresentou resultados estatisticamente significativos, indicando que os educadores tiveram impacto positivo em suas vidas, incluindo os aspectos psicoemocionais e da voz, após a intervenção baseada em Educação em Saúde (PIZOLATO *et al.*, 2013). Outro programa que atuou com docentes de Araraquara (SP) teve como resultado a diminuição dos sintomas com relação ao uso da voz (DRAGONE, 2011). Servilha e Arbach (2013), que trabalharam com professores universitários, também encontraram desfechos positivos e benéficos após a assessoria vocal. Ferracciu (2013) identificou que, ao trabalhar com problemas vocais, tomando como base a educação, tem-se como desfecho professores mais ativos no que diz respeito à saúde da voz.

Destaca-se que as ações de educação em saúde precisam dialogar com a realidade da escola, atuando nos fatores sociais que impactam a saúde vocal. Uma pesquisa revelou que a violência contra o professor está associada ao distúrbio de voz, sendo que a ameaça, o racismo, as agressões, os insultos e a violência na porta da escola mantiveram uma associação estatisticamente significativa. Nesse contexto, os autores apontam que as medidas preventivas, quando limitadas a evitar o aparecimento de distúrbios vocais, são propostas reducionistas (FERREIRA *et al.*, 2011).



Apesar dos inúmeros benefícios das ações de educação em saúde para os professores, Almeida *et al.* (2012) e Xavier *et al.*(2013) identificaram que as ações de promoção à saúde no ambiente escolar, geralmente, só são direcionadas aos alunos; somado à isso, ressaltaram a necessidade de desenvolver também ações integrais, interdisciplinares e intersetoriais com o objetivo de manter a saúde dos docentes.

Nesses estudos foi apontado também o papel do trabalho em grupo, que constitui um instrumento rico em possibilidades e que favorece a motivação (ALMEIDA *et al.*, 2012; XAVIER; SANTOS; SILVA *et al.*, 2013).Almeida *et al.* (2012), ainda, destacaram que os professores participantes do estudo indicaram que as atividades educativas precisam ocorrer durante o ano todo e incluir outras instituições escolares.

Nesse cenário, é necessário enfatizar o papel da Atenção Primária à Saúde (APS) para colocar a educação em saúde voltada para professores em prática nas escolas, visto que é preciso reconhecer o ambiente escolar como local de trabalho, que está inserido no território. Ademais, o Núcleo de Apoio à Saúde da Família, por possibilitar a inserção do fonoaudiólogo na APS, é fundamental para se trabalhar com a saúde dos professores de uma forma integral. Vale destacar que nas escolas onde já era desenvolvida a atuação da Unidade de Saúde da Família, a aceitação das atividades desenvolvidas com foco na saúde vocal dos docentes foi melhor, o que reforça a importância da integração entre os setores da educação e da saúde (XAVIER *et al.*, 2013).

É importante evidenciar os achados de Biserra *et al.* (2014), ao identificarem que professores, após intervenções vocais, passam a ser agentes multiplicadores de cuidado; ou seja, as ações do tratamento de problemas de voz também possibilitam o compartilhamento das técnicas entre os docentes tratados e os demais colegas. Nesse sentido, destaca-se que a educação em saúde não só traz benefícios diretamente para os participantes das ações, mas também pode ter abrangência em maior proporção, quando os professores atuam como agentes multiplicadores de informações.

O professor necessita do conhecimento acerca das repercussões negativas que a disfonia pode ocasionar em sua vida profissional e pessoal. Os estudos mostram que muitas vezes essa classe negligencia os sintomas iniciais e não procuram atendimento médico especializado. Isso se deve ao fato da voz se apresentar com períodos de piora e melhora, fazendo com que o docente não tenha uma real dimensão do seu problema de saúde. Outro fator que colabora para o adoecimento vocal é a falta de tempo para realizar tratamento fonoterápico, em razão de carga horária profissional. A falta de comprometimento e preocupação por parte das escolas dificulta mais ainda a abordagem desses profissionais, o que resulta em um problema de saúde pública.

### **Formação de Professores e Saúde Vocal**

A voz do professor é considerada como um instrumento de trabalho importante. No entanto, na maior parte das instituições, quando se trabalha com essa temática, a abordagem é feita por meio de ações pontuais que não tornam o docente um trabalhador consciente da importância do cuidado com a voz. A partir dessa perspectiva, uma pesquisa realizada com coordenadores de cursos de Pedagogia identificou a importância de se promoverem discussões sobre o bem-estar vocal na formação de professores, todavia, nos currículos dos cursos por eles coordenados, não havia abordagem dessa temática (FANTINI; FERREIRA; TRENCHÉ, 2011).

Um estudo longitudinal buscou identificar o impacto biopsicossocial da voz em relação ao bem-estar psicossomático durante o período de formação de professoras. Entre os resultados, encontrou-se que 56% das participantes apresentaram uma autopercepção da desvantagem vocal (VHI) menor no 4º ano de estudo, se comparada com o 1º ano, revelando que há uma tendência de elevação do bem-estar e redução de problemas da voz após a educação e o treinamento vocal durante a formação, devido à promoção de uma melhor consciência vocal e mudanças de comportamentos (MEULENBROEK *et al.*, 2012).

Outro trabalho com estudantes de Pedagogia, que visava avaliar o efeito de um programa de aquecimento e desaquecimento vocal, revelou que os participantes tiveram como benefício a melhora da qualidade da voz, a sensibilização quanto à produção vocal e à necessidade de se conhecer mais sobre a saúde e o bem-estar da voz. Nesse estudo, destacou-se ainda, a necessidade de se pensarem políticas públicas para os professores desde a formação, o que é essencial para prevenir as alterações vocais futuras (MASSON *et al.*, 2013).

Timmermans *et al.* (2012), em seus achados, revelaram que as restrições de tempo e financeiras são uma realidade que impossibilita todos os futuros professores de ter oportunidade para realizar treinamentos vocais. No entanto, apontam que aqueles que já têm problemas de voz necessitam desses treinamentos, enquanto que os demais precisam entender como funciona a produção vocal para reduzir as chances de desenvolver problemas posteriormente, durante a carreira profissional.

Fantini, Ferreira e Trenche (2011) expõem a necessidade de promover o acesso às informações durante a graduação em Pedagogia para os estudantes, por meio de discussões sob enfoque em saúde do trabalhador, o que pode resultar em redução do número de futuros professores com problemas vocais. Além disso, os programas de saúde vocal para docentes em formação podem ter, como desfecho, a redução de gastos públicos com absenteísmo e a melhoria da qualidade da atuação do professor, acarretando na facilitação da aprendizagem dos alunos (MASSON *et al.*, 2013).

Diante do exposto, percebe-se que é necessário abordar a saúde vocal durante a graduação dos professores, contudo, ainda inexistente essa prática nos cursos de Pedagogia. Sendo assim, é mister repensar a formação dos futuros docentes, objetivando que esses agentes se tornem capazes de cuidar da própria saúde, quando no mercado de trabalho. Destaca-se, ainda, que os trabalhos encontrados, que discutam acerca dessa temática na formação dos professores, são escassos, o que reflete o descaso dessas discussões durante a graduação.

Um plano de saúde vocal deve ser implementado como matéria de formação curricular para os professores. É necessário que eles compreendam que a voz representa seu principal instrumento de trabalho, e que a mesma pode ser acometida por processos externos, mas também pelo uso inadequado, principalmente o hábito de falar alto, sem pausas, por longo período de tempo. Além da formação curricular, é necessário também um programa de saúde vocal logo nos primeiros anos de atuação do docente, que deve ser realizado pelas escolas em parceria com as secretarias de saúde. Esse programa deve abranger uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de oferecer palestras educativas, promover atendimento médico e fonoaudiológico especializado, assim como de outras especialidades médicas caso necessário, e garantir o acompanhamento dessa classe docente sempre que se fizer necessário.

## CONCLUSÃO

A elaboração desta revisão encontrou estudos que destacam a importância de discutir e valorizar a saúde vocal dos professores, além disso, de trabalhar para promoção da saúde desses trabalhadores. Inúmeros estudos estão em consonância ao apontar que vários fatores de riscos, aos quais docentes estão expostos, são intrínsecos à disfonia, principal problema vocal desse público.

Nesse contexto, vale destacar que a maioria dos professores não tem noção da importância do cuidado e acabam negligenciando a saúde vocal. Sendo assim, a Educação em Saúde configura-se como um potente instrumento para tornar os docentes mais conscientes sobre a importância de cuidar da voz, e torná-los, desse modo, agentes autônomos para promoverem a sua saúde.

No entanto, apesar de existirem exemplos de promoção de saúde vocal, baseando-se em uma Educação em Saúde com caráter libertador, que valorizam um cuidado integral e respeitam as especificidades dos ambientes de trabalho dos professores, foram encontrados

indícios de que ainda persistem ações com enfoque biológico, de caráter higienista e que não dialogam com as reais necessidades dos docentes.

Esse cenário demonstra que é essencial valorizar a ótica dos professores ao elaborar planos de promoção da saúde e prevenção de doenças vocais, além de desenvolver ações que potencializem transformações no ambiente de trabalho, de forma que os distúrbios vocais nesses profissionais sejam considerados como um problema que precisa ser evitado, ao invés de considerá-los como algo natural dessa profissão.

Ademais, é imprescindível que sejam iniciadas transformações na formação dos professores, tendo em vista que a graduação pode ser utilizada como um momento oportuno para despertar nos docentes a prática do autocuidado, ao formar trabalhadores com a consciência de que, para uma boa atuação profissional, é essencial a valorização da voz como instrumento de trabalho, merecendo, dessa forma, cuidado.

Portanto, percebe-se que a saúde vocal dos professores deve ser valorizada, e, para que sejam obtidos avanços, é imprescindível o estabelecimento de políticas públicas que atuem nesse sentido. Destaca-se que essa necessidade da categoria docente exige a organização coletiva desses trabalhadores, para que, por intermédio dos sindicatos ou de outros grupos, o controle social seja exercido, reivindicando uma atuação do poder público no sentido de dar respostas às necessidades de saúde vocal dos professores.

## REFERÊNCIAS

AHLANDER, VivekaLyberg; RYDELL, Roland; LÖFQVIS, Anders. Speaker's comfort in teaching environments: voice problems in Swedish teaching staff. **Journal of Voice**, v. 25, n. 4, p. 430-440, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BASSI, Iara Barreto; MEDEIROS, Adriane Mesquita de; RODRIGUES, Celeste de Souza; GAMA, Ana Cristina Côrtes. Occupational and individual risk factors for dysphonia in teachers. **Occupational medicine**, v. 62, n. 7, p. 553-559, 2012.

ALMEIDA, Kelly Alves de; NUTO, Lara Teixeira Soares; OLIVEIRA, Giselle Cavalcante de; HOLANDA, Flora Elizabeth Bellatrix de Pitombeira e Nogueira; ALMEIDA, Magda

Moura de. FREITAS, Beliza Mara Rodrigues de. Prática da interdisciplinaridade do PET-SAÚDE com professores da escola pública. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 1, p. 80-85, 2012.

BEHLAU, Mara; ZAMBON, Fabiana; GUERRIERI, Ana Cláudia; ROY, Nelson. Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects. **Journal of Voice**, v. 26, n. 5, p. 665.e9-665.e18, 2012.

BISERRA, Mariana P.; GIANNINI, Susana P. P.; PAPARELLI, Renata; FERREIRA, Leslie. Voz e trabalho: estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 966-978, 2014.

BIREME (Brasil). **Biblioteca Virtual em Saúde**. Tutorial de pesquisa bibliográfica. São Paulo: Bireme, 2009.

BRUCK, Cláudia Cossentino; PERES, Marco Aurélio. Alteração vocal auto-referida em professores: prevalência e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 503-511, 2011.

CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa de; CARVALHO, Fernando Martins; ARAÚJO, Tânia Maria de; REIS, Eduardo José Farias Borges dos. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 285-295, jun. 2011.

CEREST. **Centro de Referência de Saúde do Trabalhador de São Paulo**. SES-SP. Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo. Distúrbios da voz relacionados ao trabalho, 2010. Disponível em: <[http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa26\\_dist.htm](http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa26_dist.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2015.

CIELO, Carla Aparecida; LIMA, Joziane Padilha de Moraes; CHRISTMANN, Mara Keli; BRUM, Ricardo. Exercícios de trato vocal semiocluido: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1679-1689, dez. 2013.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, Victor da; PRADA, Elizabeth; ROBERTS, Andrew, COHEN, Seth. Voice disorders in primary school teachers and barriers to care. **Journal of Voice**, v. 26, n. 1, p. 69-76, 2012.

CUTIVA, Lady Catherine Cantor; VOGEL, Ineke; BURDORF, Alex. Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors: A systematic review. **Journal of Communication Disorders**, v. 46, n. 2, p. 143-155, mar./abr. 2013.

DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan. Programa de saúde vocal para educadores: ações e resultados. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 6, p. 1133-1143, 2011.

FANTINI, Leila de A.; FERREIRA, Léslie Piccolotto; TRENCH, Maria Cecília Bonini. O bem-estar vocal na formação de professores. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 2, p. 217-226, 2011.

FERRACCIU, Cristiane Cunha Soderini. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho e estratégias de enfrentamento em professoras da rede pública estadual de Alagoas**. 153fl. TESE (Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013.

FERRACCIU, Cristiane Cunha Soderini.; ALMEIDA, Marcia Soalheiro de. O distúrbio de voz relacionado ao trabalho do professor e a legislação atual. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 2, p. 628-633, 2014.

FERREIRA, Léslie Piccolotto; ESTEVES, Adriana Aparecida Oliveira; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Reprodutibilidade (teste-reteste) de sintomas vocais e sensações laringofaríngeas. **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n. 3, p. 389-394, 2012.

FERREIRA, Léslie Piccolotto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto. A violência na escola e os distúrbios de voz de professores. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 2, p. 165-172, 2011.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Léslie Piccolotto. Factors associated with voice disorders among teachers: a case-control study. **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 25, n. 6, p. 566-576, 2013.

HOUTTE, Van E.; CLAEYS S.; WUYTS F.; VAN LIERDE, K. Voice disorders in teachers: occupational risk factors and psycho-emotional factors. **Logopedics Phoniatrics Vocology**, v. 37, n. 3, p. 107-116, 2012.

HOUTTE, E.; CASSELMAN, J.; JANSSENS, S.; DE KEGEL, A.; MAES, L.; DHOOGHE, I. The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. **Journal of Voice**, v. 25, n. 5, p. 570-575, 2011.

KASAMA, Silvia T.; MARTINEZ, Edson Z.; NAVARRO, Vera L. Proposta de um programa de bem estar vocal para professores: estudo de caso. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 1, p. 35-42, 2011.

LIMA-SILVA, Maria Fabiana Bonfim de; FERREIRA, Léslie Piccolotto; OLIVEIRA, Iára Bittante de; SILVA, Marta Assumpção de Andrada; GHIRARDI, Ana Carolina Assis Moura. Distúrbio de voz em professores: autorreferência, avaliação perceptiva da voz e das pregas vocais. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 391-397, 2012.

MASSON, Maria Lúcia V.; LOIOLA, Camila M.; FABRON, Eliana M. G., Horigüela, Maria de Lourdes M. Aquecimento e desaquecimento vocal em estudantes de Pedagogia. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 2, p. 177-185, 2013.

MEULENBROEK, Leo. F. P.; OPSTAL, Magda J M Carola Van; CLAES, Laurence, MARRES, Henri August Marie; JONG, Felix I C R S de. The impact of the voice in relation to psychosomatic well-being after education in female student teachers: a longitudinal, descriptive study. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 72, n. 3, p. 230-235, 2012.

PENTEADO, Regina Zanella; RIBAS, Tânia Maestrelli. Processos educativos em saúde vocal do professor: análise da literatura da Fonoaudiologia brasileira. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 2, p. 233-239, 2011.

PIZOLATO, Raquel Aparecida; REHDER, Maria Inês Beltrati Cornacchioni; MENEGHIM, Marcelo de Castro; AMBROSANO, Gláucia Maria Bovi; MIALHE, Fábio Luiz; PEREIRA, Antonio Carlos. Impact on quality of life in teachers after educational actions for prevention of voice disorders: a longitudinal study. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2013.

SOUZA, Carla Lima de; CARVALHO, Fernando Martins; ARAÚJO, Tânia Maria de; REIS, Eduardo José Farias Borges dos; LIMA, Verônica Maria Cadena; PORTO, Lauro Antônio. Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 5, p. 914-921, 2011.

ROSSI-BARBOSA, Luiza Augusta; GAMA, Ana Cristina Côrtes; CALDEIRA, Antônio Prates. Associação entre prontidão para mudanças de comportamento e queixa de disfonia em professores. **CoDAS**, v. 27, n. 2, p. 170-177, 2015.

SANTANA, Maria da Conceição C. Pessoa de; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, BRASÍLIA Maria. Distúrbios da voz em docentes: revisão crítica da literatura sobre



a prática da vigilância em saúde do trabalhador. **Jornal Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n. 3, p. 288-95, 2012.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin Servilha; CORREIA, Jéssica Marchiori. Correlações entre condições do ambiente, organização do trabalho, sintomas vocais autorreferidos por professores universitários e avaliação fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 3, p. 452-462, 2014.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; ARBACH, Máryam de P. Avaliação do efeito de assessoria vocal com professores universitários. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 2, p. 211-218, 2013.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; COSTA, Aline Teixeira Fialho da. Conhecimento vocal e a importância da voz como recurso pedagógico na perspectiva de professores universitários. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2015.

TIMMERMANS, B. COVELIERS Y, WUYTS FL, VAN LOOY L. Voice training in teacher education: the effect of adding an individualized microteaching session of 30 minutes to the regular 6-hour voice training program. **Journal of Voice**, v. 26, n. 5, p. 669.e1-669.e9, 2012.

UBILLOS, Silvia; CENTENO, Javier; IBÁÑEZ, Jaime; IRAURGI, Ioseba. Protective and Risk Factors Associated With Voice Strain Among Teachers in Castile and Leon, Spain: Recommendations for Voice Training. **Journal of Voice**, v. 29, n. 2, p. 261, 2015.

VALENTE, Adriana Maria Silva Lima; BOTELHO, Clovis; SILVA, Ageo Mário Cândido da. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 40, n. 132, p. 183-195, 2015.

VAZ, Marta Regina Cezar; SEVERO, Luana de Oliveira; BORGES, Anelise Miritz; BONOW, Clarice Alves; ROCHA, Laureize Pereira, ALMEIDA, Marlise Capa Verde de. Voice disorders in teachers. Implications for occupational health nursing care. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 31, n. 2, p. 252-260, 2013.

XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro; SANTOS, Ana Célia Oliveira dos; SILVA, Danielle Maria da. Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 4, p. 976-985, 2013.

# **LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## ***LUDICITY AND DEVELOPMENT: THE IMPORTANCE OF PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

*Josileide Martins*

josimaymartins@hotmail.com  
Discente do Curso de Pedagogia  
Universidade La Salle Canoas

*Hildegard Susana Jung*

hildegard.jung@unilasalle.edu.br  
Doutora em Educação e docente na Unilasalle  
Universidade La Salle Canoas

*Louise de Quadros da Silva*

louise.quadrosdasilva@gmail.com  
Mestranda e bolsista institucional em Educação  
Universidade La Salle Canoas

### **RESUMO**

O tema da presente pesquisa versa em torno da ludicidade como promotora de desenvolvimento humano. O objetivo consiste em refletir sobre os jogos e brincadeiras enquanto promotores de desenvolvimento na Educação Infantil. Como objetivos específicos, apresentamos: a) Ponderar sobre o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral promovidos pelo jogo; b) Discutir sobre as atividades lúdicas como preparadoras para a vida em sociedade; c) Discutir sobre a existência do autoconhecimento do educador por meio da formação lúdica. Trata-se de um estudo de metodologia qualitativa, que recorreu a pesquisa bibliográfica, incluindo documentos legais para o procedimento de coleta de material para o referencial teórico. Os achados foram examinados à luz da Análise de Conteúdo e os resultados apontam para: a) o jogo como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral; b) a preparação para a vida em sociedade começa com situações lúdicas; c) a formação lúdica permite ao educador conhecer-se como pessoa, como profissional e saber suas possibilidades e limitações. Concluímos que o potencial do jogo enquanto promotor de desenvolvimento humano transcende o que buscou analisar a presente pesquisa. Além de potencial promotor de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o jogo permite o crescimento de todos os seres humanos, independentemente de sua idade, bem como do próprio educador, o qual passa pela formação lúdica. Desta maneira, podemos concluir que metodologias lúdicas promovem o desenvolvimento humano em ambientes de educação formal e não formal.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento Humano. Prática Pedagógica.

### **ABSTRACT**

The theme of this research revolves around ludicity as a promoter of human development. The objective is to analyze the games and playing as promoters of development in Early Childhood Education. As specific objectives, we present: a) Ponder on the physical, cognitive, affective and moral development promoted by the game; b) Discuss ludic activities as preparers for life in society; c) Discuss the existence of self-knowledge of the educator through the playful formation. This is a qualitative methodology study, which used the literature review, including legal documents for the material collection procedure for the theoretical reference. The findings were examined in the light of Content Analysis and the results point to: a) the game promotes physical, cognitive, affective and moral development; b) preparation for life in society begins with playful situations; c) the recreational training allows the educators to know themselves as a person, as a professional and to know their possibilities and limitations. We conclude that the potential of the game as a promoter of human development transcends what we sought to analyze the present research. In addition to being a potential promoter of children's development in early childhood education, the game allows the growth of all human beings, regardless of their age, as well as the educator himself who goes through the recreational training. In this way, we can conclude that playful methodologies promote human development in formal and non-formal education environments.

**Keywords:** Early childhood education. Playfulness. Human Development. Pedagogical Practice.

### **INTRODUÇÃO**

A infância, de acordo com Ariès (1978), é um conceito recente, pois teve sua invenção na modernidade. Neste sentido, o autor relata que a escola cumpriu um papel fundamental no sentido de desfazer a imagem do mini-adulto e afirmar uma nova forma de entender a criança. Assim, a escolaridade formal passa a representar a afirmação de benefícios para a criança, como a educação, a formação de competências e a civilidade.

As manifestações sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças adquirem novos significados de acordo com o tempo e as relações sociais vividas. Com o passar do tempo, a infância passa a ser associada a um período no qual é possível desenvolver várias atividades, entre elas, a educação. Neste sentido, Mukina (1996) relata que a diversão passa a ser vista como uma linguagem natural da criança, e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil.

Desta maneira, o educando poderá se colocar e se expressar com a intermediação das atividades lúdicas – como, por exemplo, a recreação, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que prendam a atenção das crianças. O autor completa explicando que, ao brincar, que é uma linguagem infantil, a criança domina a linguagem simbólica, quer dizer, a linguagem da imaginação. Realizando sinais e gestos no ato de brincar, esclarece Mukina (1996), as crianças recriam os objetos e repensam os acontecimentos que as cercam.

Na Educação infantil, o lúdico é uma maneira de oferecer à criança um ambiente de aprendizagem prazeroso, planejado e motivador. Cabe a nós professores proporcionar um ambiente adequado e agradável aos olhos infantis. O perfil da criança ao ingressar na educação infantil se caracteriza pela imaginação, curiosidade, movimento e vontade de conhecer o mundo, principalmente, pelo brincar. Porém, essa abordagem não é tão simples, é necessário deixar de ver o jogo somente como atividade recreativa e transformá-lo em um tempo bem planejado, capaz de proporcionar a construção de novos saberes na educação infantil, com uma postura inovadora, buscando levar para a sala de aula algo que desperte na criança o desejo de aprender (PIAGET, 1967).

Vale ressaltar que a finalidade da brincadeira é primordial na evolução do aprendizado das crianças, visto que, brincando, a criança entende a identificar, criar, relacionar-se e,

especialmente, entende a ser, como preconizam os quatro pilares da educação<sup>1</sup> (DELORS et al, 1996).

Com relação ao tema, Vygostky (1979, p. 45), por sua vez, complementa que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”.

Percebe-se que, para as crianças avançarem no processo de seu desenvolvimento, será necessária uma ação reflexiva de todos envolvidos na organização escolar. Além disso, o reconhecimento e respeito a essa fase da infância colabora para que a criança se sinta segura no ambiente. Assim, com as brincadeiras, ocorre o desenvolvimento de habilidades para que ela possa se expressar, bem como a utilização da imaginação para inventar e desenvolver-se em seu espaço.

Desta maneira, o objetivo da presente pesquisa consiste em refletir sobre os jogos e brincadeiras enquanto promotores de desenvolvimento na Educação Infantil. Com relação aos caminhos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, que recorreu à pesquisa bibliográfica porque ela possibilita uma abrangência maior de conteúdo, incluindo documentos legais para o procedimento de coleta de material para o referencial teórico.

A relevância do estudo está relacionada à suas justificativas: a) a justificativa pessoal e profissional assenta-se no desejo constante de aperfeiçoamento; b) vinculada a esta, encontra-se a justificativa acadêmico-científica, uma vez que almejamos contribuir com conhecimento original a respeito da temática, suscitando novas pesquisas na área e agregando conhecimento sobre a ludicidade; c) e a justificativa social está ancorada à relevância de estudos que

---

<sup>1</sup> Segundo Delors et al (1996) os quatro pilares da educação são: Aprender a conhecer: visa o domínio dos próprios meios de conhecimento, significa tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir ou construir o saber; Aprender a fazer: passa da teoria para a prática, auxiliando no desenvolvimento futuro da formação profissional e o saber lidar com situações de emprego, trabalho em equipe, etc.; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: para compreender as diferenças e saber lidar com tais diversidades, sem manifestações violentas; Aprender a ser: desenvolvimento pleno do indivíduo para que este seja autônomo e compreenda a importância da sua singularidade.

busquem discutir as melhores formas de aprender, principalmente em um período em que se percebe que é necessário melhorar a qualidade da educação das nossas crianças, privilegiando a aprendizagem. Deste modo, ao percebermos a benéfica relação do brincar com a aprendizagem, tal estudo se apresenta como fonte teórica e incentivadora do uso de atividades lúdicas na educação.

A arquitetura do artigo compreende, após esta breve introdução, uma descrição da metodologia empregada, passando, então, ao referencial teórico apresentado em quatro subtópicos, a saber: Brincadeira é coisa séria!; A importância do jogo como recurso educacional na aprendizagem; Da anomia para a autonomia; e A formação lúdica docente. Na sequência, é realizada uma análise e discussão dos dados, a qual apresenta as interferências dos autores em relação à teoria no intuito de apresentar os jogos e as brincadeiras como promotoras do desenvolvimento infantil. Fecham o estudo as considerações e as referências bibliográficas que o embasaram.

## **METODOLOGIA**

Como antes sinalizamos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, posto que o tema da ludicidade está carregado de componentes subjetivos, os quais não são passíveis de medidas ou variáveis. Assim, seguindo as orientações de Bardin (2011) e Gil (2008), entendemos como pesquisa qualitativa aquela que se recobre de intencionalidades e de detalhes significativos que não podem ser medidos. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa é “[...] um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 115).

O material foi coletado em fontes científicas digitais por meio dos descritores “Educação Infantil”; “Ludicidade”; “Jogos”; “Brincadeiras”. As fontes consultadas foram:

EBSCO, Capes Periódicos e Scielo. Além disso, utilizamos obras da Biblioteca da Universidade La Salle e do acervo pessoal da autora e de sua orientadora.

Como se tratou de uma pesquisa bibliográfica, seguimos os ensinamentos de Bardin (2011) no que se refere à seleção e organização do material, a qual sugere três etapas, também recomendadas por Gil (2008): “(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95). A primeira é descrita pela autora e também denominada por Gil (2008, p. 152) de “leitura flutuante”, no qual o explorador decide escolher os documentos para pesquisas e formula suposições. A etapa das inferências é a mais lenta, uma vez que é fundamental investigar, reunir e relacionar o material.

Desta forma, depois de cumpridas as três etapas, partimos para a fase da interpretação dos achados e das inferências. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo que, conforme Bardin, (2011) trata de compreender os significados, ou seja, “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Nesta fase, não buscamos novas categorias como sugere Bardin (2011), porque utilizamos as categorias previamente determinadas de acordo com as hipóteses já formuladas (GIL, 2008) a partir da fase de exploração do material: O jogo como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral; A preparação para a vida em sociedade começa com situações lúdicas; e A formação lúdica permite autoconhecimento ao educador.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta parte do trabalho objetiva trazer referenciais teórico-epistemológicos da investigação. Aqui apresentamos os principais conceitos que embasam a pesquisa, bem como as categorias encontradas no momento da formulação das hipóteses, durante a fase de inferências.

### **Brincadeira é coisa séria!**

Segundo Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Desta proposição podemos inferir que “brincadeira é coisa séria”, ou seja, demanda planejamento e conhecimento daquilo que se está planejando para alcançar o desenvolvimento esperado.

O que acabamos de expor não significa que planejar ludicamente demande uma gama de recursos e de equipamentos inimagináveis. Demanda, como referimos, conhecimento daquilo que se almeja alcançar com determinada atividade. Neste sentido, mesmo brincadeiras simples poderão amparar a criança no seu crescimento, estimulando a aprendizagem de cada um, dando espaço para que isso ocorra de forma simples e espontânea. Para cada educando, o divertimento tem um significado próprio e, por isso, deve ser um momento de brincadeiras e de prazer (WINNICOTT, 1975).

De acordo com Kishimoto (1999), se as crianças não tiverem a liberdade para se expressar e usar a criatividade, dificilmente poderão desenvolver sua autonomia e personalidade própria, pois estarão presas às regras e exceções, que limitarão sua capacidade de criar. Para a autora, “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

Portanto, as crianças estão expostas à linguagem e aprenderam a utilizá-la para comunicar-se, brincar e entreter. Trazem um repertório adquirido, em maior ou quantidade, do núcleo familiar, onde normalmente foram acostumadas com jogos lúdicos orais, entre eles, cantigas de roda e contações de histórias. Na maioria dessas brincadeiras, muitas vezes, a criança vai buscar elementos para aprender. Assim o conhecimento pode ocorrer na realização das atividades lúdicas, através da espontaneidade e criatividade de cada criança ao brincar. No



lúdico, os jogos, brinquedos e divertimentos representam um papel de construtores do conhecimento, criando possibilidades ao aluno no sentido mental, corporal, afetivo e social (PIAGET, 1967).

Autores como Vygotsky (1979) conceituam o jogo como uma atividade de busca. De acordo com o autor, a criança apresenta-se permanentemente em busca de alguma coisa nova. Assim, uma vez que conquista seu propósito, regressa a uma ininterrupta busca por outra novidade. Nas palavras do próprio autor:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto à necessidade e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1979 p. 156).

Em distintas expressões, os desafios e as diversões não só ensinam como também geram as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porque instigam a criança a cada vez mais vivenciar as novidades de sua prática com as capacidades que já domina, buscando atividades que ainda não foram experimentadas. Assim, operando-a mentalmente, estimulando outras finalidades em seu raciocínio, a ZDP passa a uma Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) (VYGOTSKY, 1979).

Já para Piaget (1967), a criança pode estar em um estado de assimilação, mas conforme seu desempenho à frente do jogo passa a adquirir um novo conhecimento. Kishimoto (1999), por sua vez, argumenta que qualquer objeto que for possível ser utilizado de maneira lúdica, incorpora saberes, como é o caso dos jogos.

A afetividade também é beneficiada com a ludicidade. De acordo com Elkonin (1998), o jogo contribui com a superação do egocentrismo infantil. De acordo com o autor, o jogo é capaz de

[...] descentralizar o pensamento para reconhecer outros pontos de vista e coordená-los num sistema de operações composto de ações inter-relacionadas. O jogo se apresenta como uma

atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com outros critérios possíveis (ELKONIN, 1998, p. 413).

Toda criança passa por um período no qual se sente o centro das atenções. Dessa maneira, especialmente na escola de Educação Infantil, como as práticas que envolvem as brincadeiras necessitam do convívio com o diferente, a criança percebe que existem outras pessoas além dela mesma, gerando a descentralização. Ela percebe que existem outras vontades, reflexões, alcançando a consciência de que não existe somente a vontade delas. Passam a entender que o outro também apresenta necessidades que precisam ser respeitadas para que, assim, consigam conviver, divertir-se juntos, descentralizando a sua personalidade e incluindo o todo. Trata-se do início da assimilação da convivência em sociedade (PIAGET, 1967).

Macedo, Petty e Passos (2005) ponderam que brincar é indispensável para o nosso aprendizado. É a principal atividade das crianças quando não se encontram aplicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Segundo os autores,

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 13-14).

Como observamos, os autores ponderam que o brincar é importante no cotidiano da criança e por isso, na escola de Educação Infantil, torna a aprendizagem mais atrativa e encantadora, levando em conta a dimensão de suas dificuldades. Além disso, desenvolve o conhecimento físico, mental, afetivo e psíquico.

## A importância do jogo como recurso educacional na aprendizagem

Os jogos e as brincadeiras traduzem a capacidade do homem de criar e reinventar. Estudos arqueológicos dão conta de que estas atividades acompanham a humanidade desde a pré-história, apresentando-se como manifestações culturais, ligadas à transmissão oral, folclore e cultura popular, sendo a construção lúdica, parte essencial na formação do ser humano. A palavra jogo origina-se do latim e significa brincadeira, divertimento. Em alguns dicionários aparece como definição de passatempo, atividade mental determinada por regras que definem ganhadores e perdedores. De acordo com Carneiro (2003, p. 34),

Historicamente sabemos que a palavra “jogo” teve origem no vocabulário latino *ludus ludere*, que designava movimentos rápidos estendendo-se posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românicas, o termo “ludus” foi substituído por *iocus, iocare* referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, ligeireza e futilidade.

Devido à necessidade da sociedade humana de classificar e organizar seus conhecimentos, os jogos também foram sendo especificados e agrupados como: tradicionais (força, amarelinha.), simbólicos (faz de conta), de construção (combinação de pequenas peças), de regras (tabuleiros) e cooperativos (valorizam o trabalho de equipe). Essas diferentes modalidades sempre aconteceram livremente fora de ambientes institucionalizados, entretanto, questões como a urbanização, industrialização, falta de espaços públicos (praças e parques) e a violência, fizeram com que estas práticas fossem cada vez mais para dentro do espaço escolar. Logo, os educadores precisaram considerar incluir as brincadeiras e os jogos em suas rotinas, viabilizando-os como alternativa didática para contemplar o ensino das diferentes disciplinas. Neste sentido, Crepaldi (2010, p. 9) explica que:

Com o decorrer do tempo e o progresso desorientado pela lógica do consumo, as crianças têm perdido espaços e tempo para usufruir dessa riqueza insubstituível. Brincar o jogar cada vez tem seu tempo restringido e passam a ter “indicações e prescrições escolarizadas”.

Mesmo nas suas mais variadas formas o jogo tem uma carga psicológica, porque ele é revelador da personalidade, expondo dificuldades de cooperatividade, de organização de estratégias ou mesmo de entendimento. Mas também são inúmeros os aspectos positivos que o jogo mobiliza: a criatividade, a imaginação, superação, autocontrole e conhecimento, afetividade, raciocínio lógico e uma série de outras aptidões no campo das destrezas físicas, cognitivas e emocionais. Dentro dessa perspectiva, Dias e Winnicott (2003, p. 52) defende que:

[...] na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro do pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de ser preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com sons, com palavras.

Por esse viés é que jogos pedagógicos na escola trazem a possibilidade de um trabalho rico, que estimula a aprendizagem, pois, por natureza, desafia, encanta, movimentada, causa barulho e certa alegria para um espaço normalmente tão formal ocupado por livros e cadernos. É também um recurso que pode evitar o fracasso escolar, como elemento que amplia a saúde educacional, uma vez que se, bem administrado, pode proporcionar tensão, mas também aprendizagens prazerosas. Trata-se de uma proposta que integra várias possibilidades de construções, onde o aluno pode aprimorar suas articulações entre o pensamento e a ação. Segundo Morais (2009, p. 50):

A partir do momento em que é necessário criar um ambiente que envolva situações de desequilíbrio para os alunos, indagando e propondo desafios que coloquem em cheque suas hipóteses, os jogos aparecem como ferramenta bastante singular, podendo permitir níveis de representação simbólica significativas nas interações sociais.

Ainda de acordo com o autor, os jogos como alternativa metodológica são um dos meios mais eficientes e completos de desenvolver a sociedade, porque exercitam a reflexão, o respeito e a disciplina, requisitos importantes para convivência em grupo. Eles permitem exercitar capacidade de lidar com situações que exigem flexibilidade às frustrações, pois é

preciso ser corajoso para “saber perder”, e desta maneira vai se solidificando a construção de valores éticos no indivíduo.

### **Da anomia para a autonomia**

Um aspecto que merece destaque neste tema são as regras, necessárias para constituir a atividade do jogo, mas que são complexas de administrar, por envolverem princípios e definições que serão usadas e incorporadas não só nas atividades lúdicas, mas no convívio social. Este também se constitui de arranjos e combinações que devem ser seguidos para manter a sociedade organizada (VYGOTSKY, 1999).

O desenvolvimento cognitivo na criança passa por etapas bem definidas segundo Piaget (1967), sendo que uma dessas fases é a anomia, que se caracteriza por brincadeiras individuais. A criança brinca consigo mesma, sua visão de mundo é bastante egocêntrica. Já por volta dos quatro anos, vem a fase da heteronomia, ou seja, começa a tomar ciência da necessidade de aceitar as regras do jogo e, por fim, a fase da autonomia, onde passa a entender o sentido social da regra, que nada mais é do que um mecanismo de regular e harmonizar as ações coletivas.

Por isso, é de grande importância que as regras fiquem bem claras e, sempre que possível, devem ser construídas coletivamente, para que haja apropriação da ação. Isso vai permitindo que a criança se controle enquanto joga. Participar dos jogos de regras desenvolve a criação de estratégias, trabalha limites para viver em grupo, estimula a cooperação e a competição positiva. Segundo Smole (2007, p. 13).

É por meio da troca de ponto de vista com outras pessoas que a criança progressivamente descentra-se, isto é, passa a pensar por outra perspectiva e, gradualmente, a coordenar seu próprio modo de ver com outras opiniões [...] sem a interação social, a lógica de uma pessoa não se desenvolveria plenamente, porque é nas situações interpessoais que ela se sente obrigada a ser coerente. Sozinha poderá fazer o que quiser pelo prazer e pela contingência do momento; porém em grupo, sentirá a necessidade de pensar naquilo que dirá que fará, para que possa ser compreendida.

É nesse processo de negociação que se estabelece a possibilidade de novas articulações de saberes. A utilização dos jogos está baseada em uma perspectiva de resolução de problemas, em que a combinação de controle emocional, raciocínio lógico, agilidade, vão definindo condutas autônomas. Dessa maneira, os sujeitos passam a apropriar-se de valores e significados, o que compõe um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais (SMOLE, 2007, p. 13).

Em um jogo pedagógico, não existem ganhos materiais e a eliminação ou a vitória tem efeito somente durante determinado tempo. Desta maneira, as frustrações também se tornam transitórias e a capacidade de reversão deste sentimento pode acontecer mediante o incentivo e novas tentativas de jogar (MORAES, 2009).

As regras possibilitam construir conceitos de ética e estruturar a personalidade humana, pois elas funcionam como um propósito que é de responsabilidade de todos, onde decisões devem ser tomadas e cumpridas, e os conflitos precisam ser resolvidos. É como um exercício de preparo para a adequação ao mundo adulto, cujos contratos estabelecem como as coisas devem ser e precisamos encontrar maneiras de gerir nossos problemas, recorrendo a formas eficientes e seguras de intervenção. Conforme Moraes (2009, p. 75):

As crianças necessitam de uma definição clara de conduta aceitável, sentindo-se mais seguras quando conhecem os limites da ação que é permitida [...] as regras devem ser elaboradas coletivamente e deliberadas. Sendo anunciadas numa linguagem que não desafie o autorrespeito da criança, pois elas têm dificuldades em controlar seus impulsos socialmente inaceitáveis, e os adultos devem ser seus aliados nesta busca, estabelecendo limitações.

Assim, as combinações definem critérios que organizam os jogos e os comportamentos aceitáveis, sendo que condutas desregradas não podem ser toleradas por danos a si mesmo e ao outro. Neste contexto, o papel do professor é ponderar sobre o quanto o jogo pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes, lembrando-se de manter

objetivos definidos entre a função lúdica e a função educativa. Kishimoto (1999, p. 19) alerta que

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

Outro aspecto fundamental para o professor, além de organizar e selecionar os jogos, é saber dirigi-los, tanto de forma individual, como coletiva, promovendo atitudes de escuta, atenção, entusiasmo e encorajamento diante das derrotas, intervindo sempre quando não houver o princípio do respeito na competição. Assim, investir nessas atividades é ter sempre o lúdico como parceiro em sala de aula, propiciando que os estudantes possam diferenciar seu mundo interior (fantasias e desejos) do universo exterior, que é a realidade compartilhada por todos (MORAES, 2009; KISHIMOTO, 1999).

### **A formação lúdica docente**

O brincar abrange o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Esses elementos fazem parte do mundo infantil, pois são atividades exercidas pelas crianças desde o início da humanidade. Na atualidade, não é possível pensar o desenvolvimento da criança sem momentos de diversão, por isso afirma Santos (1997) que as atividades lúdicas são a essência da infância.

No entendimento de Maluf (2009), a escola, como instituição educativa, tem o compromisso de fazer com que a prática lúdica de fato aconteça, pois é uma proposta metodológica que contribui para uma vida mais prazerosa e significativa. Através do lúdico a escola estimula a criança a um excelente convívio com o seu grupo social.

Segundo a autora, “Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”. (MALUF, 2009, p. 17).

O brincar, portanto, faz parte da vivência da criança, é um modo de interagir com o mundo de forma criativa e saudável. As atividades lúdicas devem ser inseridas na prática escolar, pois é por intermédio da diversão que o aluno nos revela toda a sua forma de comunicação, sua linguagem, seus sentimentos, emoções. Além disso, é uma maneira de a criança assimilar a realidade em que vive.

Ao discutir a formação do professor com um olhar voltado ao lúdico como método pedagógico, o primeiro problema a ser enfrentado é a disposição competente destes professores. Conforme indica Santos (1997, p. 4), “a formação lúdica possibilita ao educador: conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, ter visão sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto”. Neste sentido, cabe aos professores motivar e estimular a fantasia e a alegria como complemento aos saberes da vida.

O professor não pode mostrar-se passivo perante uma realidade que muitas vezes não está dando resultados de aprendizagem. Ele precisa assumir seu papel como cidadão, capaz de intervir e melhorar essa realidade, pois ao concluir que o jogo pode exercer influência positiva na construção do futuro cidadão, é seu dever trabalhar em favor da educação.

De acordo com Fortuna (2001), a ausência de proveito ou a má formação pode fazer com que essas atividades sejam postas de lado, sendo usadas com um simples passatempo. Por outro lado, “brincar e aprender ensina ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o que o aluno conhece” (FORTUNA, 2001, p. 118). Assim, o docente aperfeiçoa sua aprendizagem, pois ao perceber que a criança está entendendo e explorando seus propósitos atingidos, ele espontaneamente transforma-se parte desse sistema.

De acordo com Antunes (2002), é relevante que o professor leve inteiramente a rua e a vida para a sala de aula, produzindo em seus alunos a compreensão das explicações da matéria que instrui na prática da vida. Utilizar uma criação em argila, móveis ou produções para aprender a atividade, ou ainda compreender o deslocamento do ar, tudo é uma série de tarefas que, se reproduzidas e executadas por docentes realmente esforçados, conduz a uma



organização de propostas pedagógicas. Estas atividades poderão facilmente “traduzir-se em dons que incorporam a inteligência sinestésica corporal e outras ao fantástico mundo da ciência, o delicioso êxtase pelo mundo do saber” (ANTUNES, 2002, p. 155-156).

Segundo o autor citado, o conteúdo pode ser ensinado de uma forma lúdica e evita a monotonia e a exaustão. Nesse sentido, o lúdico enriquece o currículo. Para que a prática lúdica se torne realidade no contexto da escola de forma satisfatória, é fundamental que o professor tenha percepção do sentido e da dimensão das atividades lúdicas para as crianças. Neste sentido, Fortuna (2001) afirma que uma aula lúdica também é aquela que desafia os alunos a serem atuantes no processo de ensino aprendizagem e não somente aquela aula que tem jogos.

Santos (1997) faz algumas observações relevantes a respeito da inserção do lúdico no ambiente de sala de aula. Aponta que uma das causas que leva à ausência do lúdico na escola pode não ser culpa do profissional da educação. A falha pode estar na sua formação. As discussões em torno da prática lúdica em sala de aula talvez não tenham feito parte dela. Ou seja, aquilo que não se vivencia não se aplica com segurança. Dessa forma, é preciso que o professor passe por vivências pessoais para que seja capaz de usar o lúdico na sua ação educativa. Conforme a autora, alguns cursos de pedagogia não contemplam ao professor informações e vivências acerca do brincar, discutindo o desenvolvimento infantil numa perspectiva social, cultural, afetiva, criativa e histórica. Para ela, os cursos deveriam inserir no currículo um novo pilar novo: “formação lúdica, que representa uma formação pessoal” (SANTOS, 1997, p. 28).

A formação do educador para o trabalho pedagógico meio do lúdico significa, para Maluf (2009, p. 13) “a experimentação de uma formação pela via corporal”. Essa formação pessoal viabiliza uma maior experiência do educador em relação ao lúdico. Vivenciar para depois aplicar e viver junto com o aluno. Santos (1997, p. 14) ainda reforça que “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”.

Muitos são os estudos em torno da importância de incorporar o lúdico no âmbito escolar, mas o que ainda falta é transformá-lo perceptível na maior parte das escolas brasileiras. Neste sentido, afirma Adriana Friedmann (2006, p. 122) que:

[...] o brincar precisa materializar-se, sair do âmbito mental, cognitivo, para o corporal, sensorial, perceptual; ou seja, deixar de ser pura reflexão para ser vivenciado. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no seu cotidiano.

Empenhar-se com atividades lúdicas em sala de aula é oportunizar à criança o desenvolvimento de suas habilidades e suas potencialidades para que se torne um adulto feliz. Para Maluf (2009, p. 30), o brincar “deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam vir à escola”. Dessa maneira, a criança vai descobrindo sua própria personalidade no vínculo com o outro e com o meio em que se encontra durante as atividades lúdicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nos tópicos que seguem, de acordo com as orientações metodológicas que o estudo adotou (BARDIN, 2011; GIL, 2008), realizamos a análise e discussão dos dados à luz da teoria, trazendo também as inferências da autora-pesquisadora.

### **O jogo como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral**

O ambiente acolhedor é fundamental na aprendizagem da criança. Uma sala de aula acolhedora, rica em materiais que proporcionam a descoberta e provocam o pensamento, a criatividade e a imaginação, envolvendo várias áreas de conhecimento são essenciais para formação dos alunos da educação infantil. Da mesma forma faz-se necessário um

planejamento flexível e com intervenções lúdicas, porque é nas horas de diversão que a criança demonstra como se vê o mundo. Muitas crianças chegam à escola sem interagir com nenhum tipo de material que proporcionaria conhecimento, pois provém de famílias cujos pais ou responsáveis não sabem ler, nem escrever, de comunidades sem acesso aos bens culturais. Ou de classes sociais mais favorecidas, mas onde os adultos não dão a devida importância a seu desenvolvimento (RUSSO, 2012).

Nesses casos, como vimos, o jogo pode ser um potencial recurso de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Estamos de acordo com autores como Piaget (1967), Vygotsky (1999) e outros, quando ressaltam a importância dos jogos para o convívio em sociedade. Percebemos, também em nossa prática docente diária, que a ludicidade é uma excelente maneira de ensinar ética e moral às crianças. Situações como esperar a sua vez de brincar, de jogar, de respeitar as regras e de saber perder, são momentos de grande importância e podem (e devem) ser muito bem explorados para o desenvolvimento destas competências e habilidades.

A sala de aula é o local da escola em que as crianças passam o maior tempo na realização das atividades escolares, devendo ver esse ambiente como seu e preparado para ela. Um local onde poderá interagir com os colegas e materiais, movimentar-se e aprender. O manuseio do material lúdico, como jogos e outros pode ser individual ou em grupos, com orientação do professor, e pode ser elaborado com ajuda das crianças, pois assim terão respeito e cuidado. Neste sentido, Russo (2012, p. 21) explica que:

Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura da escrita e do manuseio do material didático. O professor não precisa esperar um momento específico para expor o material escrito, usando como critério a possibilidade de compreensão por parte de todos os alunos. Todo e qualquer material pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Cada aluno assimilará o que sua fase de alfabetização permite, ou seja, o que sua percepção possibilita e o que seu nível de compreensão comporta (RUSSO, 2012, p. 21).

Ainda segundo o autor, existem alguns materiais indispensáveis que transformam a sala em um ambiente rico e acessível. É importante ter fixados vários desenhos, com diferentes tipos de letras na escrita, de uma forma que chame atenção da turma, enfeitados com variações em cores. Cantinhos preparados para momentos de leitura e de pesquisa, com livros infantis, gibis, revistas, jornais, entre outros, garantem à criança um mundo de descobertas.

No entanto, é necessário que haja exploração desses materiais, buscando uma decodificação, para não se tornarem apenas enfeites, pois devem ter ordem e clareza, já que algo mal elaborado pode desmotivar e tornar-se apenas poluição visual. Como explica o ator: “A sala de aula deve servir para despertar os sentimentos do aluno, transformando-se em um local propício a aprendizagem” (RUSSO, 2012, p. 19). É indispensável que o professor perceba as necessidades e o interesse da turma, tornando o ambiente escolar em um local de eficácia no processo educativo.

Como vimos, os recursos lúdicos são potencialmente ricos para desenvolvimento cognitivo, pensamento lógico e suas possibilidades interdisciplinares são inúmeras (FRIEDMANN, 2006; PIAGET, 1967; WINNICOTT, 1975). No aspecto físico, jogos que exigem expressão corporal e até mesmo cantigas de roda, dança e jogos de competição são riquíssimos auxiliares para o seu desenvolvimento (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; PIAGET, 1967). Da mesma forma, a formação ética e moral está privilegiada, pois no momento em que se realizam atividades coletivas, estas dimensões são requisitadas (KISHIMOTO, 1999; MORAES, 2009).

### **A preparação para a vida em sociedade começa com situações lúdicas**

As crianças chegam aos seus primeiros anos de vida na escola abertas a indagações e em busca de novos conhecimentos, à espera um novo mundo, cheio de diversão e magia. O

professor está à frente desse grupo e deve pensar não somente na listagem de conteúdos, comportando-se de maneira centralizadora e autoritária. Para que isso não aconteça, o educador precisa ter conhecimento sobre os interesses infantis, as brincadeiras, brinquedos e jogos. De acordo com Russo (2012), é necessário conceber um lugar lúdico, que permita ao aluno horas de alegria e aprendizado.

Brincadeiras e desafios estabelecem parte do ambiente natural da criança. Através deles, ela aprende a observar, ouvir, falar, concentrar-se e aprender. É importante descaracterizar o jogo apenas como entretenimento. Vale ressaltar que há uma grande diferença entre atividades lúdicas livres e aquelas com vínculos pedagógicos (MALUF, 2009). Para desenvolver habilidades e competências, os jogos e brincadeiras devem ser utilizados como elemento para a compreensão de regras, socialização e afetividade, nunca esquecendo os avanços cognitivos e sociais. A criança deve sentir-se desafiada a ser colocada em uma situação que lhe interessa superar. É o professor que cria a oportunidade para que a maneira de brincar seja educativa. Então, ele é o condutor, vai dirigir a atividade proposta e manter a disciplina, organização e compreensão das regras. Como explica Maluf (2009, p. 29), o jogo é uma espécie de ensaio para a vida em sociedade e não há aprendizagem construída no caos. Nas palavras da autora:

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

Nossa experiência nos mostra que nos momentos de brincadeira o convívio social é intenso. Nestas oportunidades é possível perceber (pre)conceitos que muitas vezes vêm de sua cultura familiar ou social. O papel do educador será (des)construir essas concepções e aproveitar o momento para novas aprendizagens. Em nosso entendimento, são esclarecedoras as palavras de Baumgartner e Silveira (2003, p. 15), quando os autores explicam que

A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivências sociais, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Portanto, através da brincadeira, a criança satisfaz suas necessidades de aprendizagem, e o papel da escola é proporcionar momentos de convívio social, que acabarão contribuindo para fortalecer sua autonomia e individualidade. Todavia, é significativo que o educador traga as brincadeiras para sala de aula para que possa se aproximar de seus alunos, pois nesses momentos a criança também expõe suas dificuldades e suas frustrações.

### **A formação lúdica permite autoconhecimento ao educador**

A formação lúdica, como apontada nesta pesquisa, é conteúdo que não pode ficar esquecido nas carreiras de formação de professores. Autores como Santos (1997), Maluf (2009), Fortuna (2001), Antunes (2002), entre outros, chamam a atenção para os aspectos positivos da formação lúdica na vida docente. Como educadora da Educação Infantil podemos comprovar que a atuação com jogos possibilita autoconhecimento, entendimento sobre nossas possibilidades, limitações e capacidades. Neste sentido, é ainda potencial recurso na superação de obstáculos na vida do educador.

Se brincando a criança aprende, elabora e assimila (BAUMGARTNER; SILVEIRA, 2003), nosso entendimento é de que o professor também pode desenvolver habilidades e competências por meios lúdicos. Nossa tese encontra sustentação nas palavras de autores como Chiavenatto (2010) e Luckesi (1998). O primeiro defende a “aplicação da engenhosidade e imaginação para proporcionar uma nova ideia, uma diferente abordagem ou uma nova solução para um problema” (CHIAVENATO, 2010, p. 401).

Assim, segundo o autor, o desenvolvimento profissional está voltado para a construção de novas habilidades, competências e atitudes, que têm o intuito de possibilitar o crescimento pessoal dentro da organização. Ainda de acordo com o autor, o lúdico, por ser uma atividade geralmente coletiva e exigir criatividade e raciocínio lógico, é um grande aliado no processo de crescimento pessoal e profissional das pessoas. No mesmo sentido, Luckesi (1998, p. 6) explica que

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade.

Dessa forma, o autor defende que o jogo e a ludicidade são ingredientes essenciais a uma formação profissional de qualidade e com a formação docente não poderia ser diferente. Em nosso ponto de vista, esta carreira é uma das que mais precisam de formação lúdica, pelos aspectos destacados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão de pesquisa foi possível compreender que, através do lúdico, as crianças podem viver momentos mágicos, o que faz parte natural da infância. Quando levado à sala de aula, pode fazer do aprendizado um momento único, o qual precisa levar em conta os saberes prévios do estudante.

Sobe o fazer pedagógico que contempla a ludicidade, depende do professor abrir a porta para uma nova abordagem de ensino, o qual poderá buscar na sua própria infância recursos para novas técnicas e assim despertar em cada um e em cada uma a vontade de aprender sempre mais.

Considerando a importância dos jogos nas aprendizagens educativas, ele torna-se um recurso imprescindível no desenvolvimento de múltiplas aptidões físicas, cognitivas afetivas e

sociais. Promove a motivação, a concentração e o aprimoramento das relações interpessoais, cria todos estes suportes ao mesmo tempo em que diverte.

Reconhecemos a importância da formação docente para a aplicação desta ferramenta educativa. Esta formação precisa ser bem embasada para que possa compreender, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, que o jogo é um recurso didático e tecnológico de construção de identidade, de autoconhecimento e fonte potencializadora do trabalho educativo. Assim, o profissional precisa desenvolver o hábito de incluir os jogos em seus planejamentos, oportunizando esse espaço não como um mero passatempo, mas como um meio de aprender a viver, já que é um caminho exploratório que permite muitas conexões.

O jogo, enquanto atividade escolar, agrada às crianças, ajuda a evitar o tédio do ato pedagógico, e constitui um aliado para nutrir o interesse dos alunos. Além disso, consiste em um elo entre a fantasia e o real, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de crianças e de adultos, nos quais o docente está incluído.

Com a conclusão da presente pesquisa, podemos vislumbrar novos campos investigativos, como o aprofundamento da temática na perspectiva docente e/ou discente, bem como novas pesquisas que ampliem a visão sobre esta temática. Desta maneira, esperamos que possamos suscitar estudos futuros, contendo dados empíricos e assim continuar contribuindo com as discussões na área.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.



BAUMGARTNER, Cinara Marli da Cunha; SILVEIRA, Tatiana dos Santos Silveira. **Artes e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais**. Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2003.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Brinquedos e Brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo; Articulação Universitária, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2010.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras**. Curitiba; IESDE Brasil S. A, 2010.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

DIAS, Elsa Oliveira; WINNICOTT, Donald Woods. **A teoria do amadurecimento de DW Winnicott**. Imago Ed., 2003.

ELKONIN, Danill Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. *In*: Santos, Santa Marli Pires dos (org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **Jogos Infantis – Jogos, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendido**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAIS, Maria de Lima Salum. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso)**, n. 47, p. 84-86, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Porto Alegre: Editora Martins Fontes, 1996.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CANDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NAS ABORDAGENS SOBRE IST NO ENSINO FUNDAMENTAL

## *METHODOLOGICAL STRATEGIES IN IST APPROACHES IN FUNDAMENTAL EDUCATION*

*Sued Sheila Sarmiento*  
sued.sheila@gmail.com  
Mestre em Psicologia (UFES)  
Docente da Univasf

*João Batista Teixeira da Rocha*  
jbtrocha@yahoo.com.br  
Doutor em Ciências Biológicas(UFRGS)  
Docente da UFSM

*Margaret Olinda de Souza Carvalho e Lira*  
olindalira@gmail.com  
Doutora em Enfermagem (UFBA)  
Docente da Univasf

*Dhessika Rivierey Rodrigues dos Santos Costa*  
dhessi\_santos@hotmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf)

*Mariana Brandt Fernandes Santos*  
marianabrandt19991@gmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf)

*Kalliny Mirella Gonçalves Barbosa*  
kamirely64@gmail.com  
Acadêmica de Enfermagem (Univasf)

### **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo identificar estratégias metodológicas utilizadas por professores nas abordagens sobre IST no ensino fundamental. Pesquisa qualitativa, tendo como cenário quatro escolas. A coleta de dados ocorreu através de uma entrevista aplicada a 13 professores atuantes no 8º e 9º ano do ensino fundamental em diversas disciplinas. A organização dos dados foi embasada no método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), sua interpretação e análise ocorreu através da literatura vigente. O estudo atendeu as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob parecer N° 1.775.525. Os discursos construídos trazem as estratégias metodológicas que fazem uso do lúdico ajuda no diálogo com os alunos, possibilitando maior compreensão e aproximação com essa temática; a importância da educação sexual ser abordada de maneira transversal e multiprofissional, de modo que o aprendizado não seja fragmentado e a responsabilidade não recaia apenas sobre o professor de ciências/biologia; que o vínculo entre professor e aluno auxiliar no diálogo mais aberto e sem tabus; que ainda existem desafios, principalmente na relação entre família e

escola, necessitando, assim, de uma melhor aproximação para que esta educação se dê de forma efetiva; que a orientação é a melhor estratégia para se trabalhar a prevenção destas doenças, dando espaço para os alunos tirarem suas dúvidas de forma aberta, contribuindo para uma vida sexual consciente.

**Palavras chaves:** Infecções Sexualmente Transmissíveis. Estratégias Metodológicas. Professores. Ensino Fundamental.

### **ABSTRACT**

This study aimed to identify methodological strategies used by teachers in the approaches to STI in elementary school. Qualitative research, based on four schools. The data collection was carried out through an interview applied to 13 teachers working in the 8th and 9th grade of elementary education in several disciplines. The organization of the data was based on the Collective Subject Discourse (DSC) method, its interpretation and analysis occurred through the literature. The study met the requirements of Resolution 466/12 of the National Health Council, with the approval of the Research Ethics Committee of the Federal University of the São Francisco Valley under opinion No. 1,775,525. The discourses constructed bring the methodological strategies that make use of the playful help in the dialogue with the students, allowing a greater understanding and approximation with this theme; the importance of sexual education is addressed in a transversal and multiprofessional way, so that learning is not fragmented and responsibility does not fall on the teacher of science / biology alone; that the link between teacher and student helps the dialogue more open and without taboos; that there are still challenges, especially in the relationship between family and school, thus necessitating a better approximation for this education to take place effectively; that guidance is the best strategy to work on the prevention of these diseases, giving space for students to open their doubts openly, contributing to a conscious sex life.

**Key words:** Sexually Transmitted Infections. Methodological Strategies. Teachers. Elementary School.

### **INTRODUÇÃO**

A abordagem da temática sexualidade para crianças e adolescentes constitui ainda um desafio para a escola, boa parte das famílias destes jovens não concordam que este seja um

assunto a ser trabalhado no ambiente escolar e parte dos professores se mostram desconfortáveis com o mesmo; somando-se a isto os adolescentes tem a necessidade de pertencimento/aceitação aos grupos próprios desta fase, bem como a exposição cotidiana a informações explícitas ou não, sobre educação sexual/sexualidade/sexo recebidas tanto no ambiente familiar, mídia ou rede de interações, podendo fazer com que estes jovens dêem significado e interpretem de formas diversas estas informações, de forma correta ou não, o que pode influenciar sua educação sexual (BORDIGNON; MAISTRO, 2014).

Neste contexto, vários fatores contribuem para intensificar a curiosidade sobre a sexualidade, que é peculiar a esta fase da vida: a mídia, as redes sociais, as diferenças nas relações de gênero, a erotização do corpo feminino, menarca precoce, etc. Esses fatores variados demandam profissionais melhor qualificados e sensibilizados para trabalhar os diversos conteúdos que abrangem a temática educação sexual para adolescentes, dentre eles a gravidez, e a prevenção de IST (VIEIRA, 2016).

O conhecimento limitado a respeito da gravidez precoce e das IST dentre elas o HPV entre a população jovem, contribui para a passividade e aumenta a probabilidade de exposição destes jovens a comportamentos de risco (MACEDO *et al.*, 2015).

Torna necessário que professores estejam capacitados e que se disponham para a falar para adolescentes sobre diversos aspectos que abrangem a temática sexualidade, contribuindo assim para o esclarecimento deste público.

Constata-se, contudo, a existência de certo grau de dificuldade de boa parte das escolas em aderir à diretriz curricular que orienta a inserção da educação sexual como tema transversal. Os motivos desta dificuldade são inúmeros: resistência de muitos docentes de outras áreas, que transferem a responsabilidade, para os professores de ciências ou biologia; relações de confiança fragilizadas entre aluno e o professor, o aluno não se sente à vontade em externar suas dúvidas; alguns professores têm tabus e preconceitos e não se sentem confortáveis em abordar tal conteúdo em sala de aula, não se sentem capazes, referem não

possuir conhecimentos, deixando assim um déficit na educação sobre sexualidade (REBOUÇAS, 2015; ALTMANN, 2013).

Importante ressaltar que, mesmo nas disciplinas de ciências e biologia, espaço em que conteúdos sobre sexualidade são comumente tratados, as abordagens se limitam ao aspecto biológico e não oportunizam uma compreensão ampliada que envolvam, desde discussão sobre gênero, até o uso correto de preservativos (DE CICCO; VARGAS, 2013).

Falar em educação sexual apenas nas aulas de ciências e biologia não abrange a magnitude desta temática, é necessário que a transversalidade seja exercida pelas demais áreas do conhecimento com o intuito de que a sexualidade no sentido amplo seja contemplada nestes momentos, envolvendo assim todo seu processo histórico-cultural e todos os seus significados ao longo desse tempo (ZANATA *et al.*, 2016).

Considerando a educação sexual como fator essencial ao desenvolvimento seguro da sexualidade na adolescência, tendo a escola como cenário propício a este trabalho e o professor como peça chave para sua execução, este trabalho teve por objetivo identificar estratégias metodológicas utilizadas por professores nas abordagens sobre IST no ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

Pesquisa qualitativa, recorte da tese de doutorado intitulada “Práticas docentes sobre IST, no ensino fundamental”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde com associação de Instituições de Ensino Superior (IES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvida na cidade de Petrolina, Pernambuco, tendo como cenário quatro escolas, uma privada e três públicas.

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada aplicada a 13 professores que atenderam aos critérios de inclusão de atuar nos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências e artes.

A organização dos dados foi embasada no método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014), método que consiste na organização dos dados verbais obtidos, em que categorias são criadas a partir das expressões-chaves retiradas dos discursos dos entrevistados, onde o pensamento coletivo é agrupado.

A estruturação dos dados foi desenvolvida em três etapas: pré-análise (organização), análise (categorização e construção do discurso do sujeito coletivo) e interpretação, utilizando literatura na análise referente a orientação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ensino de ciências e IST nas escolas. Utilizou-se o DSCsoft, um *software* para o desenvolvimento de pesquisas qualiquantitativas através da utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo para organização, categorização e criação dos discursos dos sujeitos coletivos.

Este estudo não mostrará os discursos individuais e as expressões chaves, e sim os DSC que as contém, representados pela abreviatura, DSC. Os mesmos foram discutidos e interpretados através da literatura vigente e da Sociologia compreensiva com noções do cotidiano.

O projeto de pesquisa atendeu às exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob parecer N° 1.775.525. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados por nomes de escritores brasileiros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Grupo constituído por 13 professores, 08 do sexo feminino e 05 do sexo masculino e idade entre 29 e 53 anos, maioria de cor branca autodeclarada (05), predominantemente católicos (8) e estado civil casados (06). Quanto à escolaridade 11 tinham pós-graduação na área de educação, atuavam nas disciplinas de português (02) matemática (04) ciências (03)

história (03) geografia (1) e artes (1). Havia 01 professor que lecionava duas disciplinas (português e artes).

Os discursos construídos com base nas Ideias Centrais e Expressões Chaves de suas respostas, originaram as categorias: diferentes estratégias para abordar IST em sala de aula, interesse e criatividade para trabalhar temas transversais, a interação como facilitadora no processo ensino/aprendizagem, desafios no exercício da docência, o diálogo como oportunidade para informações sobre IST, as diferenças entre os gêneros norteiam abordagens sobre IST.

#### Diferentes estratégias para abordar IST em sala de aula

As respostas dos professores à pergunta: como as IST são abordadas em sala de aula? Estão expressas no DSC 1

Depende de cada professor, através de vídeo, um filme apropriado para idade deles, palestra, aproveitei a temática do gênero textual para trabalhar a questão da orientação sobre a prevenção e o uso do preservativo, trabalho texto reflexivo, músicas, teatro, narrativas, usei panfletos, debates, fiz um levantamento gráfico de quem tomou a vacina, as reações, teve toda uma discussão em sala de aula, também pedi para trazerem a caderneta de vacinação para a gente discutir na sala, temos um laboratório bem interessante, tem prótese, temos mapas, aqueles catálogos com todas as doenças, o diálogo, a conversa informal, coloco eles para fazerem aulas práticas, não só teóricas, procuro dinamizar as aulas de acordo com a realidade dos alunos, você tem que ter todo um mecanismo de como conversar com eles, de como abordar esse assunto para eles, uma conversa com o aluno, procurando ser bem claro sobre o tema (Adélia Prado, Ariano Suassuna, Eliane Brum, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Jorge Amado, Lígia Fagundes Teles, Machado de Assis, Marcelo Rubens Paiva, Nelson Rodrigues, Rachel de Queiroz).

Utilizar de metodologias que incluam o lúdico têm sua importância pois possibilita a participação, a imaginação e a interação dos educandos. Esse tipo de estratégia metodológica que inclui jogos e teatros, amplia o empenho em participar e aumenta a compreensão sobre qual for o conteúdo abordado. Além disto favorece interações entre os sujeitos, como a



aproximação entre professores e alunos, é também um aspecto que pode ser desenvolvido com a utilização de recursos lúdicos (CUNHA; ALVES, 2015).

O discurso aponta que os professores conseguem se vê utilizando das mais diversas estratégias para trabalharem com educação sexual, alguns até sinalizando que já trabalharam de alguma forma, mesmo que pontualmente.

Para o desenvolvimento de abordagens sobre educação sexual a fim de que haja uma completa compreensão dos alunos sobre a temática abordada, faz-se necessário o uso de estratégias metodológicas bem elaboradas. O discurso mostra que os recursos empregados podem variar de acordo com cada professor, havendo a possibilidade de utilizar vários métodos lúdicos, incluindo o uso de próteses durante as explicações, e até debates.

#### Interesse e criatividade para trabalhar temas transversais

Ainda sobre à pergunta como as IST'S são abordadas em sala de aula, as respostas deram origem ao discurso:

Aqui existem projetos e o professor ele tem liberdade para trabalhar os temas transversais, como tem o eixo doenças, aproveitamos e trabalhamos IST, e outros temas da atualidade. Os alunos adoram. Seria interessante se todas as disciplinas trabalhasse um pouco esse tema, eles iriam gostar, o professor tem que estar aberto a abordar todo tipo de assunto, quando se tem interesse, não é difícil, hoje você pega um livro de matemática, história, geografia, ele vem com aquela contextualização, onde permite que a gente contribua com a disciplina do outro e a gente constrói, muitas vezes um conhecimento dando sinônimo aos outros, então facilita (Ariano Suassuna, Eliane Brum, Adélia Prado, Nelson Rodrigues).

O professor tem liberdade para trabalhar a educação sexual, independente da matéria que leciona, ele pode incluir as temáticas nas suas aulas relacionando-as com algum dos conteúdos do programa da disciplina de modo a promover uma discussão ampla e contextualizada do tema.

Ao falar sobre sexualidade na escola, é importante que haja a inserção da temática em todas as disciplinas, acabando assim com a fragmentação do conhecimento e com a

transferência de responsabilidade em trabalhar este conteúdo para os professores de ciências/biologia, colocando em prática o que preconiza o PCN.

Dessa maneira, a prática de ensino deve ser reorganizada com a intenção de tratar falar sobre o assunto de forma integrada na escola, fazendo-o perpassar todas as áreas de conhecimento, torna o tema transversal, auxiliando desta forma em uma abordagem sobre sexualidade de forma completa, abrangendo todos os seus aspectos e contextos, se encaixando na realidade dos estudantes, e não de forma engessada (BORGES; MOURA FERREIRA, 2015).

#### A interação como facilitadora no processo ensino/aprendizagem

O discurso a seguir, teve origem a partir das respostas dos docentes quando questionados sobre como era sua relação com os alunos?

Tenho uma relação muito boa com meus alunos, porque nessa fase da puberdade eles perguntam, a gente conversa, eles têm a liberdade de conversar sobre qualquer assunto, saber o que está acontecendo em casa, muitas vezes eles desabafam um problema que não desabafam com os pais, às vezes você planeja uma aula e ela sai diferente, porque alguém perguntou alguma coisa e era de cunho mais pessoal, você para e vai ali tentar ajudá-los nas inquietações deles, sempre oriento olha, tenta conversar em casa, não conversa na rua só não, conversa com o seu pai, eles se sentem à vontade em conversar comigo sobre assuntos relacionados à sexualidade, doenças, orientação mesmo, eu tento ser não somente professor, mas um amigo, são uns meninos que se você aborda um assunto interessante, eles interagem, cabe aos professores que são os que estão mais próximos das crianças abordar e trabalhar com esse tema, não tenho problema em falar sobre qualquer assunto não, falo tranquilamente, acho que como educador a gente tem que está aberto a tudo, acredito que a partir do momento que você se vê envolvido afetivamente com o outro, você participa melhor, torna-se necessário uma abordagem mais próxima do problema que ele esteja passando para que ele se sinta motivado a comentar, a gente vai tentando fazer um trabalho mais individualizado, eu me jogo, me lanço e faço, eu gosto deles, eles se abrem com o professor sem problemas, o que não acontecia antigamente (Adélia Prado, Ariano Suassuna, Eliane Brum, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Jorge Amado, Lígia Fagundes Teles, Machado de Assis, Marcelo Rubens Paiva, Nelson Rodrigues, Rachel de Queiroz, Zélia Gattai).

O discurso mostra como potencialidades a boa relação entre professores e alunos, que os alunos dispõem de liberdade para questionar sobre qualquer tema e se sentem à vontade

para dialogar com eles sobre assuntos relacionados à sexualidade, doenças, orientação sexual, e outros.

Indo de encontro ao estudo de Rufino *et al.* (2013), onde os professores em sua maioria não falam sobre sexualidade e seus aspectos, quer seja por não se sentirem preparados e sem conhecimento adequado, quer seja pela dificuldade metodológica para abordar os conteúdos durante as aulas.

Professores aptos a criar e conservar um vínculo de confiança com o jovem tem mais facilidade de abordar temas referentes a educação sexual dentro da sala de aula (QUEIROZ; ALMEIDA, 2017). Na perspectiva de conseguir abranger esta temática, torna-se necessários que estes professores estejam dispostos a saírem de sua zona de conforto que sua área/disciplina lhes favorecem e se permitirem ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, além de se despirem de conceitos pré-concebidos (NOGUEIRA *et al.*, 2016).

### Desafios no exercício da docência

Em resposta à pergunta quais os desafios em ser professor, temos o discurso:

São muitos desafios, o professor tem que se virar, preparar uma aula que abra espaço para discussão, para tirar as dúvidas; infelizmente a parceria família/escola ainda não funciona, porque a escola não tem como assumir todas as questões só, vejo esses meninos bem soltos, hoje a gente não é só professor, a gente acaba assumindo o papel dos pais, os pais “tão” sempre ausentes, são alunos que demonstram uma carência afetiva grande, o que de fato expõe eles à algumas vulnerabilidades, é grande o número de alunos que se automutilam, muitas meninas se riscam, é o termo que elas usam, elas dizem que uma dor física consegue superar uma dor emocional, e aí a gente percebe que alguma coisa está errada; ausência de limites, da educação familiar, que a gente é que tem que está dando, e é difícil dividir o papel, porque aí a gente acaba não fazendo nenhum dos dois papéis completos; concorrer com a internet, a questão das mídias sociais, diante de tanta tecnologia, você com os seus recursos ser atraente e abordar aquilo que a grade exige e que o aluno está esperando, trazer eles para mim na hora da aula, é uma luta; os recursos que são poucos, gostaria de ter melhores, condições para fazer aula de campo, a gente fica muito preso à sala de aula, é uma dificuldade; a política de aprovar o aluno independente que seja bom ou ruim, um problema grande; falta de estudo, a grande maioria não cumpre com as atividade para casa, é difícil; também não consigo entender a burocracia da autoridade na educação, acho que o professor está perdendo espaço; outro desafio são as salas de aula com números elevados de alunos; a grande

questão é tentar equilibrar tudo que se tem, a escola não pode tudo sozinha, a família não pode tudo sozinha, acho que quando tem essa integração bem próxima, acontece coisas bem interessantes (Ariano Suassuna, Eliane Brum, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Jorge Amado, Lígia Fagundes Teles, Machado de Assis, Marcelo Rubens Paiva, Nelson Rodrigues, Rachel de Queiroz, Zélia Gattai).

Trabalhar a educação sexual e seus aspectos é uma tarefa árdua. O discurso retrata as dificuldades/desafios enfrentadas pelos docentes em abordar a temática, mostra que muitas famílias não dialogam com seus filhos sobre o assunto, seja por falta de tempo ou de interesse, acreditando que o papel cabe inteiramente a escola; a falta também de diálogo e de uma relação saudável está afetando, não apenas a conscientização destes jovens quanto a prevenção de doenças, mas também a sua saúde mental, acarretando em fragilidade emocional, depressão, mutilações, e em casos mais severos, suicídios; além da repercussão em problemas escolares, como desrespeito aos professores e colegas de classe.

Os benefícios da relação mútua, entre escola e a família, são comprovados, mas ainda existem barreiras para a construção eficaz dessa relação. Com a ausência de famílias na educação das crianças, a falta de diálogo em casa persiste, tornando o papel do professor mais desgastante. Outrossim, a falta de conhecimento do professor sobre a realidade vivida pelos seus alunos, estabelece-se como uma barreira entre seus métodos de ensino e o hábito de vida dos discentes, sabe-se que o ideal seria uma parceria entre escola e família, para que o aprendizado se dê de uma melhor forma e se consiga minimizar o déficit que existe na abordagem da educação sexual junto aos nossos jovens (SARAIVA; WAGNER; 2013; MACEDO *et al.*, 2013)

#### O diálogo como oportunidade para informações sobre IST

Quando questionados se os alunos já haviam relatado alguma experiência com IST, as respostas compuseram o discurso:

Alguns sim para falar dos assuntos, virgindade, IST, para dizer que a menina é rodada, infelizmente eles têm o machismo aflorado, por isso é importante estes

momentos para passarmos informações, transformar esses pensamentos machistas e fazer com que eles se previnam contra essas doenças, para que eles despertem a consciência para a prevenção, o que fazer para que não aconteça com eles, acredito que a conversa é à base para a prevenção, para orientação, assegurar que a doença existe, que tem controle e que pode ser evitada, prevenir contra o câncer as meninas e prevenir para não passar para os outros também, os meninos, nessa fase da puberdade eles querem perguntar, chegam e perguntam sim e isso ajuda para prevenir, não só o Câncer do colo do útero, mas também a transmissão para a população, precisamos aproveitar estes momentos de dúvidas e conversas e orientá-los, é um assunto pertinente, que tem que começar a falar desde cedo, já no fundamental 1, já tem que ir orientando essas crianças a se cuidar, a se prevenirem (Adélia Prado, Ariano Suassuna, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Lígia Fagundes Teles, Machado de Assis, Marcelo Rubens Paiva, Nelson Rodrigues, Zélia Gattai).

No discurso os professores refletem sobre ideias e comportamentos aprendidos que refletem diferenças entre os gêneros e a dominação masculina, torna perceptível a importância de seguir o que o PCN preconiza e trabalhar a educação sexual na grade curricular escolar.

Com a inserção da temática nas aulas cotidianamente, a promoção de saúde e prevenção de doenças seria contemplada, a probabilidade de uma redução no índice de ISTs por estes jovens, aumentada, eles ganhariam mais espaço para discussão e esclarecimento de suas dúvidas, levando conseqüentemente a uma redução de comportamentos de riscos e quebra na replicação destes comportamentos.

Torna-se necessário conscientizar e orientar os adolescentes de modo que os mesmos promovam mudanças para uma prática sexual sadia, a ausência de diálogo intrafamiliar, bem como a não abordagem deste conteúdo nas escolas, os tornam susceptíveis a comportamentos de risco, reforçando assim a importância da educação sexual como forma de modificar esta realidade (VIEIRA, 2017).

Quando a escola oferece educação sexual de forma permanente em seu currículo, já se percebe de forma significativa uma mudança de comportamento destes adolescentes, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas, estes jovens passam a demonstrar maior interesse sobre a temática, participam mais ativamente destas discussões, colaborando de forma efetiva para uma aprendizagem significativa sobre a temática (SILVA, 2015).

### As diferenças entre os gêneros norteiam abordagens sobre IST

Quando questionados sobre o cotidiano desses alunos e suas relações com escola, família e amigos, as respostas deram origem ao discurso:

A família é bem ausente, não me recordo deles falando da família, geralmente eles não falam com a família, a família eles mantêm de fora. não se abrem com eles não, é mais com os colegas se for uma mulher então, fica aquela questão da mãe, da preocupação, mais não falam, já os meninos, eles já tem mais aquela coisa que é de dizer ah eu sou o machão, sou o homem, eles são mais próximos dos amigos e de alguns professores, eu sou um deles, muitos me procuram para conversar, tirar dúvidas, fazer questionamentos, por uma questão de cuidado, os meninos eu trato tranquilamente, agora as meninas eu prefiro encaminhar para uma professora, as vezes acontece coisas e eles não tem a proximidade de conversar com o pai, com o amigo, irmão, da forma como tem comigo, nós professores do sexo masculino, os meninos principalmente eles se aproximam mais de querer tirar a dúvida, as meninas não se aproximam tanto e quando veem eu encaminho para uma professora, para ela ficar mais à vontade, os meninos são mais chegados aos amigos e aos professores mesmo, nunca procuram uma professora para conversar e vice versa (Adélia Prado, Ariano Suassuna, Jorge Amado, Machado de Assis).

A questão de gênero é algo evidente em nossa sociedade, em que há uma distinta separação entre meninas e meninos em determinados assuntos. O discurso retrata essa realidade dentro da escola, em que o professor homem assume a responsabilidade de conversar e tirar dúvida dos meninos, enquanto repassa a dúvida de meninas para uma professora.

Além disso, fala também sobre a necessidade de ter alguém para discutir e questionar esses assuntos, em razão de que a maioria não se sente confortável para falar com os pais ou apresenta um relacionamento distante, prejudicando o diálogo que deveria ser estabelecido na relação pai e filho. Isso contribui para que essas dúvidas sejam levadas para a escola, sendo conversadas com os amigos ou professores.

Ao longo da história as relações sociais entre homens e mulheres sofreram modificações, contudo as diferenças de gênero ainda podem ser percebidas, inclusive influenciando o ambiente escolar (LEAL *et al.*, 2017).

Torna-se necessário ao discutir as questões de gênero no ambiente escolar, a ponderação se esta temática é trabalhada ou não com os docentes em seu processo de formação. Segundo Finco (2013):

[...] o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a formação de educadores/as em exercício, é que esta não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate sobre a temática de gênero, principalmente no âmbito da Educação Infantil.

Sabe-se que questões de gênero são construídas socialmente que sofre influencia de vários fatores: época, cultura, sociedade, deste modo os professores necessitam tem um maior conhecimento do cotidiano destes adolescentes e do mundo que os cerca, buscando com isso ter subsídios para promover discussões sobre gênero em sala de aula de forma efetiva, explicativa e natural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatou-se que é necessário que os docentes ultrapassem as várias limitações para incluir temas como IST e educação sexual dentro do contexto escolar de forma leve, visando educar para prevenir através de um ensino baseado no diálogo e na construção de uma relação de confiança entre professor e aluno.

A necessidade de tratar a educação sexual levando em conta a integralidade do aluno no ensino fundamental mostra que é preciso conhecer o cotidiano deste jovem para posteriormente intervir de forma eficaz.

Isso pode ser alcançado ao observar a relação que este adolescente tem com sua família e se assuntos como este estão sendo discutido dentro de casa, questionando qual o conhecimento do aluno a respeito do tema. Desta forma, o profissional poderá criar um plano

de aula que discorra de forma inovadora e interativa sobre a temática, fazendo com que os estudantes se sintam contemplados.

Compreende-se que as estratégias apresentadas nos fazem pensar sobre o trabalho articulado entre escola e família na formação e na transmissão de informações sobre educação sexual para crianças e adolescentes.

Pôde-se observar também que ainda há dificuldades a serem sanadas para se trabalhar sobre educação sexual nas escolas de ensino fundamental, a exemplo da resistência de muitas famílias e a relutância dos professores para falar sobre isso em sala de aula, muitos ainda referem-se incapazes, constrangidos e que necessitam de uma capacitação para trabalhar com a temática.

Desta forma, torna-se necessário que a educação sexual nas escolas ocorra de forma efetiva e transversal, de modo a sanar a ausência dessa discussão no âmbito familiar, promover a conscientização e empoderamento destes adolescentes para que possam exercer de forma plena sua sexualidade e minimizar os fatores de risco que ausência de um conhecimento amplo sobre o assunto pode acarretar.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.

BORDIGNON, C.A. B.; MAISTRO, V. I. A. Abordando a sexualidade com adolescentes por meio de modalidades didáticas diferenciadas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2018. V. 2 (Cadernos PDE). Disponível



em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_cleide\\_aparecida\\_barbosa\\_bordignon.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_cleide_aparecida_barbosa_bordignon.pdf)>. Acesso em 29 dez. 2018.

BORGES, J. P. A.; MOURA-FERREIRA, M.C.de. Orientação sexual para adolescentes: conhecimento e prática de docentes das escolas públicas. **RevEnferm Atenção Saúde**, v. 4, n. 1, p. 89-96, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.

CUNHA, A. L. R. S; ALVES, J. M. Ludicidade e subjetividade em pesquisas no ensino de biologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais eletrônicos**, Águas de Lindóia: ENAPEC, 2015. Disponível em:<<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1246-1.PDF>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

DE CICCIO, R. R.; VARGAS, E. P. Gênero, Sexualidade e DST: perspectivas para o campo do ensino de ciências. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10, 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em:<[http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381507947\\_ARQUIVO\\_RobertaRibeiroDeCicco.pdf](http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381507947_ARQUIVO_RobertaRibeiroDeCicco.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FINCO, D. **Infância, cidadania e igualdade de gênero – desafios para a educação infantil**, Avance de investigación en curso, Santiago - Chile. 2013. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/9091210-Infancia-cidadania-e-igualdade-de-genero-desafios-para-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GOMES, M. R. P. **As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e suas orientações para as Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula: a importância dos planejamentos pedagógicos em tempos de Cultura Digital**. 2015. 34f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139327>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LEAL, N. C. *et al.* A questão de gênero no contexto escolar. **Leopoldianum**, ano 43, n. 121, 2017. Disponível em:<

<http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/download/758/639>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

MACEDO, S. R. H. *et al.* Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 1, p. 103-109, 2013.

NOGUEIRA, N. S. *et al.* Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **Revista HOLOS**, v. 3, p. 319-327, 2016.

QUEIROZ, V. R.; ALMEIDA, J. M. Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de ensino médio de uma escola estadual de Sorocaba. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 4, p. 209-214, 2017.

REBOUÇAS, S. B. B. **A política curricular integrativa: uma análise crítico-hermenêutica sobre os atos de currículo presentes na integração/organização curricular no contexto da educação básica.** 2015.137f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17052>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RUFINO, C. B. *et al.* Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 15, n. 4, p. 983-91, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i4.19941>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

SILVA, R. Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 57, p. 221-238, 2015.

VIEIRA, K. J. **Projeto de intervenção para prevenção de gravidez e DST na adolescência nas escolas no município de São João da Mata/MG.** 2017. 13f. Trabalho de conclusão de curso(Curso de Especialização em DST, Aids e Hepatites Virais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/6483?locale=en>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

VIEIRA, S. B. DE F. **Sexualidade e adolescência: concepções acerca da educação sexual no ambiente escolar.**Dissertação de Mestradoapresentada ao programa de pós graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2016. Disponível em:<<http://recil.grupolusofona.pt/dspace/handle/10437/7618>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

ZANATTA, L.F. *et al.*A educação em sexualidade na escola itinerante doMST: percepções dos(as) educandos(as). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016.

**TRANSIÇÃO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR PARA  
PSICOLOGIA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ESTUDANTES DA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO PROVINDOS DO INTERIOR DA BAHIA<sup>1</sup>**

***TRANSITION FROM AN INTERDISCIPLINARY BACHELOR PROGRAM TO A  
PSYCHOLOGY BACHELOR PROGRAM: SENSE CONSTRUCTION OF  
STUDENTS FROM BAHIA INTERIOR HIGH SCHOOLS***

*Anne Bittencourt Santos e Silva*  
annebitt@hotmail.com  
Graduanda em Psicologia pela  
Universidade Federal da Bahia  
(UFBA).

*Monica Lima de Jesus*  
molije@hotmail.com  
Doutora em Saúde Coletiva  
(UFBA), com pós-doutorado em  
Psicologia Social pela Universidad  
Autónoma de Barcelona (UAB).  
Docente da UFBA.

**RESUMO**

O presente trabalho discutiu as trajetórias escolares, a partir do ensino médio, de sete estudantes de rede pública de cidades do interior da Bahia que fizeram a transição do Bacharelado Interdisciplinar (BI) para o curso de Psicologia na Universidade Federal da Bahia. A análise das fichas cadastrais dos/as 103 estudantes egressos/as do BI para Psicologia, até o semestre letivo de 2017.2, permitiu a identificação de apenas dez estudantes desse contingente oriundos de rede pública do interior do estado. Nesse cenário, buscamos compreender quais foram os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongarem seus percursos acadêmicos, atentando-nos especialmente às experiências vividas no BI nesse processo. Foi utilizado um roteiro semi-estruturado de entrevista e os dados foram submetidos à análise de discurso categorial temática. Discutimos a idéia de que o processo de ingresso na Universidade por parte dos/as estudantes não gira somente em torno da capacidade individual. Tal processo se tornou possível devido às estratégias construídas

<sup>1</sup>Artigo derivado do Projeto de Pesquisa “Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia”, financiado pelo Edital PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2011 – PROUFBA. A professora Mônica Lima recebeu bolsa de Estágio Sênior (2014-2015), CAPES Pós-Doutorado (BEX 2465/14-0), realizado em Universidad Autónoma de Barcelona, com o Grupo de Investigación LAICOS coordenado por Lupicinio Iñiguez-Rueda e Anne Bittencourt (2016-2017) recebeu bolsa de iniciação científica decorrente do referido plano de qualificação docente e internacionalização da UFBA.

nas redes de apoio sociais e afetivas, nos percursos pessoais-familiares de incentivo e com o acesso às políticas públicas de apoio e de permanência (locais, regionais, nacionais e universitárias). O Bacharelado Interdisciplinar apareceu também como grande ferramenta de democratização do ensino superior, se configurando como mais uma forma de acesso. Explorar o ingresso no ensino superior como processual, considerando os elementos pessoais, familiares, políticos e institucionais que compõem as trajetórias escolares, é de suma importância para a ampliação de subsídios para que mais estudantes de camadas populares venham a ingressar na universidade.

**Palavras-chave:** Bacharelado Interdisciplinar. Ensino Superior. Trajetórias Escolares.

### **ABSTRACT**

In this article we analyze the transition from an Interdisciplinary Bachelor (IB) to a Psychology Bachelor by students from small cities of Bahia high schools in the Universidade Federal da Bahia (UFBA). The analysis of the 103 registration forms demonstrated that only 10 students with this profile have done the transition. The central axis of this analysis is understand which catalysts were essential to these students being accepted in a federal university, especially considering the experiences provided by the IB. We used a semistructured interview script, and the data were submitted to a thematic categorial discourse analysis. The process of being accepted to an university involved, in addition to the student's desire and effort, the strategies constructed in the social and affective networks, personal and family incentive, and access to public policies of support and permanence in the university (public policies local, regional, national and of the own university). The IB appeared as another dynamizer for the democratization of higher education, becoming another form of access. Exploring higher education as a process, considering the personal, family, political and institutional elements is important for the subsidies' expansion so that more students from popular classes can be accepted in the university.

**Keywords:** Interdisciplinary Bachelor's Degree. University education. Schools trajectories.

### **INTRODUÇÃO**

A transição de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) para o Curso de Progressão Linear de Psicologia (CPL-Psi) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) é um projeto que propõe uma nova modalidade de formação no ensino superior, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os BI fazem parte dos projetos apresentados pelas

universidades federais que aderiram ao REUNI, com eixos que visavam à recuperação do financiamento para as universidades, a ampliação de quadros docentes, novos formatos de processo seletivo, a expansão do número de vagas nas universidades e a criação de condições que ampliassem o acesso e a permanência na Educação Superior, através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes (BRASIL, 2007, p. 1). O BI e a Área de Concentração de Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH) foram implantados em 2009 e, em 2012, um grupo de pesquisa da UFBA começou a acompanhar os/as egressos/as desse processo (LIMA; COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012).

Este estudo focaliza as trajetórias de estudantes que realizaram o ensino médio em redes públicas do interior da Bahia e que acessaram a universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para os cursos do BI<sup>2</sup>. Partimos do pressuposto de que o ensino médio público brasileiro ainda é marcado pela dualidade de sistemas (que oscila entre o profissionalizante e o de instrução preparatória) e que, enquanto as redes de ensino privado priorizam a preparação e o direcionamento dos/as estudantes para os processos seletivos de entrada no ensino superior, aumentando as chances de concretização desse ingresso, a realidade das redes públicas demonstra o contrário. Esse despreparo fomenta que as trajetórias dos/as estudantes marcados/as pela pobreza considerem o ensino médio como etapa final da escolaridade (ORTEGA, 2001).

A entrada na universidade é um momento de mudanças intensas e de possível desestabilização. Coulon (2008) evidencia que “tornar-se estudante” é um aprendizado que envolve também conhecer como funcionam as novas regras institucionais, tendo em vista que os conhecimentos que regem a escola não são os mesmos que regem a universidade. Nessa perspectiva, para aqueles/as estudantes que precisam sair de suas

20 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, como instrumento de avaliação de estudantes que concluíam o ensino médio. Em 2009, passou a ser utilizado como critério de seleção para concorrer a vagas no ensino superior privado, a partir do Programa Universidade para Todos (ProUni) e como porta de entrada complementar/substitutiva de instituições públicas e privadas de ensino. Segundo o Ministério da Educação, o ENEM difere-se do vestibular tradicional especialmente por exigir que o/a estudante demonstre habilidade de resolução de problemas não só com os conteúdos escolares, mas também baseado em sua experiência de vida, enquanto o vestibular tradicional não apresenta os conteúdos das diversas disciplinas aprendidos na educação básica (SANTOS, 2011).

idades do interior para estudar, deixando para trás o convívio diário com suas redes de apoio sociais/afetivas, essa vivência torna-se ainda mais emblemática. A chegada à cidade gera um estranhamento e exige que o/a estudante conheça novas regras responsáveis por reger as formas de se relacionar na capital (LOPEZ, 2010).

É importante salientar que a expansão de vagas, por si só, não é o suficiente para garantir que esses/as estudantes menos/as privilegiado/as, em termos objetivos (condições materiais) e subjetivos (falta de perspectiva de entrada no ensino superior), ingressem e permaneçam na universidade. Buscamos compreender, portanto, os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongar seus percursos acadêmicos, atentando especialmente às experiências vividas no BI diante desse processo.

A fim de escapar da responsabilização exclusiva do sujeito, da família e das classes populares sobre o prolongamento ou não da instrução formal, consideramos o conjunto de situações que potencializou esses estudantes a “desenvolver *estratégias integradoras* que se contrapõem ao processo de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 227), e ofertamos subsídios para avaliação de como a implantação do BI tem se conectado com esta dimensão da entrada e permanência de tais estudantes no contexto universitário.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico trabalhos sobre escolha profissional (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011), A transição do ensino médio para o ensino superior na rede pública (COULON, 2008; ORTEGA, 2001; ZAGO, 2006;), transição do Bacharelado Interdisciplinar para o curso de progressão linear de Psicologia (COUTINHO; LIMA, 2018; LIMA; COUTINHO; ANDRADE; LOPEZ, 2016; LIMA; COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012; MATOS, 2016), Políticas/ações de acesso e permanência na universidade (CUNHA, 2017; GATTI, 2008; PEIXOTO; BARBOSA; BASTOS; RAMALHO, 2006; RISTOFF, 2014; SANTOS; DUCCINI, 2016; SOUSA; PORTES, 2011), A transição de estudantes do interior para a capital com o intuito de ingressar na universidade (LOPEZ, 2010).

No tratamento dos dados empíricos produzidos, usamos a análise de discurso categorial temática (VÁZQUEZ, 1996). Os dados foram organizados em quatro

categorias temáticas: 1) transição do ensino médio para o ensino superior; 2) responsabilidade institucional no processo de escolha profissional; 3) autonomia discente universitária; 4) diferenças e repercussões da formação no BI e na Psicologia. Diante dos vários questionamentos que merecem ser investigados, compreender como se dão as trajetórias de acesso à Academia, por parte de estudantes de camadas populares, é um fenômeno que merece investimento intelectual.

## MÉTODO

Entre 2012 a 2017-2, 103 estudantes egressos/as do BI fizeram a transição para o Curso de Progressão Linear de Psicologia (CPL-Psi), sendo que, até 2017-1, 24 destes/as concluíram o referido curso, 77 permaneciam ativos/as e dois não concluíram. A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro a março de 2017, no cadastro da UFBA. Desse total, 22 estudantes nasceram fora da capital (Salvador) e destes/as, dez realizaram o ensino médio em rede pública no interior da Bahia, sendo este o grupo foco do presente estudo.

Dos/as dez estudantes que se encaixavam no perfil de interesse, nove foram localizados/as, sendo que apenas seis foram entrevistados/as nessa fase da pesquisa. A única estudante que não foi encontrada havia participado de uma entrevista em outra etapa deste projeto de pesquisa, em 2014, razão por que sua trajetória pôde ser incluída. Dos/as outras três estudantes que não foram entrevistados/as, um estudante não aceitou participar, decisão plenamente acolhida, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), outra não respondeu às nossas mensagens e outra não tinha disponibilidade para ser entrevistada. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva (ISC-UFBA), sob o parecer de número 001-12/CEP-ISP, e todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos/as entrevistados/as. Inicialmente, apresentamos um breve resumo sobre o perfil das sete participantes (Quadro 01):

Quadro 01: perfil dos/as participantes do estudo



Nome	Sexo	Idade de ingresso no BI	Município de origem	Distância entre o município e Salvador	Escolaridade e dos pais	Renda Familiar
Dandara	Feminino	19 anos	São Felipe	184 km (aproximadamente e 2h 28 min.).	Pai: Ensino Fundamental completo. Mãe: Ensino Médio completo.	Até R\$937
Zeferina	Feminino	18 anos	Marcionílio Souza	336 km (aproximadamente e 4h 13 min.).	Ensino Médio completo	R\$937 a R\$3.000
Antonieta	Feminino	16 anos	Antas	356 km (aproximadamente e 4h 52 min.).	Pai: Ensino Fundamental incompleto. Mãe: Ensino Médio completo.	R\$937 a R\$3.000
Nina	Feminino	53 anos	Alagoinhas	124 km (aproximadamente e 1h 42 min.).	Ensino Fundamental completo	R\$937 a R\$3.748
Tereza	Feminino	39 anos	Santo Antônio de Jesus	190 km (aproximadamente e 2h 51 min.).	Ensino Fundamental incompleto	R\$937 a R\$3.748
Anastácia	Feminino	32 anos	Morro do Chapéu	339 km (aproximadamente e 5h 56 min.).	Ensino Fundamental incompleto	R\$937 a R\$3.000
Inácio	Masculino	21 anos	São Francisco do Conde	71 km (aproximadamente e 58 min.).	Ensino Fundamental completo	R\$937 a R\$3.000

Fonte: Dados cadastrais (UFBA) e coleta após entrevista

Destacamos que seis estudantes são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino; em referência à idade de ingresso no BI, quatro estudantes entraram com idades entre 16 e 21 anos, enquanto as outras três estavam na faixa superior aos 30 anos. São distintas as cidades da Bahia onde os/as participantes realizaram o ensino médio: São Felipe, Marcionílio Souza, Antas, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Morro do Chapéu e São Francisco do Conde, com média de distância de 228,6 km da capital. Além disso, percebemos que nenhuma das mães ou pais das/o entrevistadas/o possui

ensino superior, e a renda familiar das/os discentes variava entre um, dois ou quatro salários mínimos.

Utilizamos um roteiro semi-estruturado de entrevista, adaptado do instrumento do projeto (LIMA;COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012), que enfocou as trajetórias acadêmicas desses/as discentes com histórico de ensino médio em escola pública do interior da Bahia. Entre o final de janeiro e o final de março de 2017, foram realizadas as buscas e os contatos com as estudantes– a fim de identificar o perfil de interesse –, através de e-mail e um aplicativo de mensagens, o whatsapp e, pessoalmente, na própria universidade. Todos/as receberam explicação prévia sobre o objetivo da pesquisa e os motivos de estarem sendo contatados/as.

Enfatizamos os elementos constitutivos das trajetórias escolares de tais discentes que rompem com a tradição de uma escolaridade de curta duração (ZAGO, 2006). Nessa direção, o enfoque voltou-se para os sentidos construídos por eles/as nas transições correntes entre o interior e a capital. Essas transições envolvem a saída do ensino médio no interior e a entrada no ensino superior na capital, e a transição entre os cursos do BI e da Psicologia, considerando em ambas as transições as contribuições das diversas redes de apoio e políticas públicas nesses processos. Segundo Matos (2016), as construções feitas pelos/as participantes sobre o fenômeno estudado permite a exploração de seus significados e contextos sócio-históricos em que eles emergem.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a uma análise de discurso categorial temática (VÁZQUEZ, 1996). Essa técnica permite a sistematização de informações, a inferência de dados e interpretações quando considerada a importância do contexto. Sob essa perspectiva, é o contexto que fornece as condições necessárias para a produção do material e as características dessa produção. Para análise das informações, as sete entrevistas foram divididas em unidades de registro e, posteriormente, agrupadas em categorias, seguindo o critério de analogia e considerando as semelhanças existentes entre essas unidades em função dos objetivos de investigação.

A análise foi realizada em três etapas recursivas: pré-análise, codificação e categorização. Na pré-análise, foi feita a organização do material, com base no objetivo

do estudo - compreender os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongar seus percursos acadêmicos, atentando-se, especialmente, às experiências vividas no BI diante desse processo. Na codificação buscou-se transformar as informações (entrevistas originais) em elementos analíticos (resultados das análises em função dos objetivos). Finalmente, na categorização, as unidades foram organizadas à luz da perspectiva da psicologia social das práticas discursivas, gerando as seguintes categorias (Quadro 02):

Quadro 02: Categorias temáticas, descrições e códigos.

<b>Categoria Temática</b>	<b>Descrição da Categoria</b>	<b>Código da categoria</b>
Transição do ensino médio para o ensino superior	Esta categoria apresenta aspectos, situações e vivências das trajetórias das estudantes na rede pública no ensino médio e as repercussões para o acesso ao ensino superior.	TMES
Responsabilidade institucional no processo de escolha profissional	Esta categoria apresenta a ampliação da escolha do curso das dimensões individuais/familiares para dimensões institucionais político-universitárias.	RIES
Autonomia discente universitária	Esta categoria apresenta as estratégias que sustentaram as permanências das estudantes em Salvador e na universidade, considerando as políticas de permanência, as redes de apoio sociais e afetivas e a própria trajetória das estudantes.	ADUN
Diferenças e repercussões da formação no BI e na Psicologia	Esta categoria apresenta as experiências que indicam diferenças e repercussões percebidas nas trajetórias no BI e na transição para o CPL de Psicologia.	BIPS

## **TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR**

São diversos os caminhos trilhados pelas estudantes, por mais que os locais de saída e de chegada sejam os mesmos: do interior da Bahia para a capital, Salvador, a fim de ingressarem no ensino superior. Ao falarem sobre suas trajetórias escolares anteriores, no ensino médio, a maioria dos relatos das estudantes gira em torno da carência da qualidade de ensino das instituições de rede pública, da falta de

direcionamento do ensino para o vestibular e da pouca ênfase na continuidade dos estudos. Dandara, que sempre estudou em rede pública de ensino em São Felipe, relata que, ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingressar no Bacharelado Interdisciplinar (BI), um ano após ter se formado no ensino médio, não tinha esperança de passar devido às dificuldades encontradas no ensino médio.

...[não tinha esperança porque] eu sempre estudei em colégio público, e o colégio da cidade em que eu estudei era um público que eu tinha muita dificuldade. Só pra você ter uma noção, no meu 1º ano, eu estudei tabuada em matemática o ano todo. Era esse quadro que a gente lê muito e vê como é. E também porque não tinha um número de alunos que a gente via “olha, passou no vestibular!”. Não tinha isso. Aí até hoje a gente não vê isso, eu que tô lá por perto, sei. (...). Então, não tinha essa perspectiva de passar. (Dandara, 26/01/2017).

Tereza, estudante mais velha (47 anos), morou em Salvador até os 10 anos de idade e depois se mudou para o interior, Santo Antônio de Jesus. Nesse município, concluiu o Magistério, e voltou para a capital em 1990. Nesse mesmo ano, fez um cursinho pré-vestibular e viu que muito conteúdo não havia sido trabalhado em seu ensino médio. Ela relata que , no primeiro ano do ensino médio as disciplinas oferecidas eram de conhecimentos gerais e, nos dois anos subsequentes eram voltadas para o exercício da profissão. Esse foco nas matérias específicas do Magistério, segundo a entrevistada, a prejudicou, pois havia conteúdos no cursinho que ela nunca tinha visto.

O ensino médio público brasileiro da época era marcado pela dualidade de sistemas, que oscilava entre o profissionalizante e o de instrução preparatória (ORTEGA, 2001). Como prevê a recém sancionada Lei que reforma o ensino médio, (MP 746/16) tal situação volta a se repetir. Nesse sentido, enquanto as redes de ensino privado priorizam a preparação e o direcionamento das estudantes para o vestibular e/ou ENEM, potencializando o ingresso de sua clientela no ensino superior, a realidade das redes públicas de ensino demonstra o contrário, uma vez que o despreparo que caracteriza a formação estudantil nessas redes fomenta que jovens marcado/as pela pobreza considerem o ensino médio como etapa final da escolaridade (ORTEGA, 2001).

As mesmas carências de ensino foram encontradas por Zeferina, que relata a falta de direcionamento para o vestibular na escola em que estudou. Zeferina realizou o ensino médio em rede pública no município de Marcionílio Souza e diz que, apesar de os/as professores/as falarem sobre o vestibular, não havia um atendimento frente à demanda dos/as estudantes, especialmente, em relação à matéria de matemática. Peixoto; Barbosa; Bastos; Ramalho (2006), em um estudo sobre cotas e desempenho acadêmico na UFBA, apontam o déficit na formação básica, especialmente no domínio da matemática, como um possível fator de influência no baixo desempenho na universidade de pessoas advindas da rede pública. Zeferina relata que no 1º ano do ensino médio vários colégios da cidade se juntaram em um, pois há apenas uma escola de ensino médio em Marcionílio. Algumas pessoas da sala ainda tinham dificuldades com as quatro operações básicas, o que impedia os/as professores/as de avançarem na apresentação de muitos conteúdos.

A estudante Antonieta, quando questionada sobre as deficiências estruturais percebidas na rede pública, afirma que, logo ao iniciar o segundo grau, tinha aula dia sim/dia não, pois o colégio estava em reforma e, além disso, havia desinteresse por parte dos/as professores/as em ministrar aulas.

Anterior ao ingresso no BI, Dandara fez dois semestres de Enfermagem em uma faculdade particular próxima à cidade onde morava - Cruz das Almas. Ela conta que ingressou no curso, por ser o mais próximo dela, o que ela "*via possibilidade de fazer*" (Dandara, 26/01/2017). Um dos motivos que lhe possibilitou ingressar no curso foi uma política de incentivo da prefeitura que disponibiliza ônibus para os/as estudantes que estudam nas cidades próximas. Atualmente, a prefeitura de São Felipe disponibiliza também um cursinho pré-vestibular gratuito para os/as estudantes.

Próximo ao município de Antonieta também havia uma faculdade particular. Ao terminar o ensino médio, ela fez o vestibular para Pedagogia, foi aprovada e iria poder cursar graças à política do Programa Universidade para Todos (ProUni). Porém, na mesma época, ela descobriu que havia passado no BI em Salvador, que era sua preferência.

Inácio relata que a escola municipal onde estudou, em São Francisco do Conde, tinha uma *“estrutura razoável (...) [não] era ótima pra competir com um [suprimido o nome de um colégio particular em Salvador citado] da vida, mas que em termo de estrutura e professores, não deixava a desejar muito não”* (Inácio, 06/02/2017). Entretanto, quando questionada sobre o direcionamento por parte dos/as professores/as para o vestibular, no ensino médio, ele disse que não tinha. Após a conclusão do ensino médio, encontrou incentivo dos/as professores/as quando ingressou no cursinho pré-vestibular oferecido pela prefeitura da cidade.

Lá em São Francisco do Conde existe uma política muito grande de incentivo ao ensino superior, existe pré-vestibular gratuito de qualidade, com professores bem qualificados e capacitados que incentivam bastante. E, assim, lá tem uma política de auxílio à bolsa universitária, que é um incentivo; lá tem a política de transporte universitário que traz e leva os estudantes todos os dias, transporte de qualidade também (...). Então, dá os mecanismos, políticas de incentivo realmente efetivas ao ensino superior. (Inácio, 06/02/2017).

A continuidade das trajetórias escolares, com a entrada no ensino superior nos últimos anos do século XX, tornou-se um requisito para o mundo do trabalho devido à ideia da necessidade de atualização constante e às mudanças nos conhecimentos e às novas tecnologias. Isso exigiu, então, o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas intrínsecos ao sistema educacional (GATTI, 2008), como as que se apresentam nos relatos. A necessidade de desenvolver essas políticas também responde à necessária reparação de ordem estrutural, tendo em vista que as desigualdades, como a carência de qualidade no ensino médio de rede pública e a falta de condições financeiras que atravessam essa trilha até o ensino superior, são reflexos do fenômeno da desigualdade social, oriundos de um passado recente escravocrata. Essas políticas se configuram, portanto, como *“mecanismos de democratização das oportunidades”* (SANTOS; DUCCINI, 2016, p. 40) e tornam possível o ingresso na universidade para uma parte da população alijada deste direito.

O incentivo, direcionamento e preparo para as escolhas profissionais no ensino superior, teoricamente, deveriam vir das escolas, mas o que se observa é que não há

orientações específicas para isso nas redes públicas. Em consequência, os/as estudantes, muitas vezes, nem mesmo cogitam tentar o ingresso na universidade. Dandara, Zeferina e Antonieta relatam que não acreditavam que iriam conseguir passar no BI. Antonieta comenta que, quando saiu o resultado, ela nem olhou; disse *que “não queria sentir raiva”* (Antonieta, 08/02/2017). Zeferina e Dandara revelaram ter se esquecido que haviam feito a inscrição por não terem esperanças, e descobriram o êxito no vestibular porque as amigas lhes contaram.

O que se observa é que a escolha profissional fica, então, sob uma responsabilidade pessoal-familiar. Geralmente, é feita sem tanta maturidade por parte dos/as estudantes que, quando evadem, por falta de identificação com o curso, são até culpabilizados/as.

Assim, eu não sei se eles tinham na cabeça que era terminar e fazer o vestibular (...). Meus pais são do interior, os dois de São Felipe, moraram na zona rural da cidade, e eu sempre ouvi, que meu pai fala, que quando eles casaram, vieram pra cidade pensando nos filhos pra poder estudar. Ele sempre fala que queria ter estudado mais, então, eu sempre tive essa referência, né, de estudar. (Dandara, 26/01/2017).

Esse tema será mais aprofundado na categoria seguinte, que apresenta a possibilidade de essa responsabilidade pessoal-familiar se expandir para uma responsabilidade institucional. Discutiremos a ideia de que essa ampliação da responsabilidade se apresentou no próprio contexto universitário com a criação do BI. Cursar essa modalidade permite, entre outras coisas, que as estudantes possam confirmar, mudar e guiar suas escolhas profissionais com maior maturidade – algo que está para além da idade e tem relação com as experiências vivenciais nas disciplinas dos diversos cursos.

## **RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL**

Em relação à escolha profissional, os relatos dos/as estudantes giram, primeiramente, em torno da responsabilidade pessoal ou da família diante da entrada no

ensino superior e da definição de uma profissão – que se expande para a universidade após ingressarem no BI. Ao serem questionados/as sobre a origem de suas motivações de ingressarem na universidade e qual curso fazer, as mães e os pais eram as primeiras pessoas mencionadas como incentivadoras/ES:

Era o sonho da minha mãe também, fazer faculdade. Só que foi algo que ela não conseguiu fazer na vida dela e ela sempre falou pra gente da importância de estudar mesmo. E... Na verdade, o incentivo veio do meu pai e da minha mãe. (...) [Meu pai] incentivava. Meu pai lia muito, mesmo tendo parado de estudar cedo, ele lia muito e estudava muito por si só. Então eu cresci já influenciada por algumas leituras dele, algumas coisas dele. (Antonieta, 08/02/2017).

E aí ela [a mãe] queria que eu fizesse Medicina. (...) Mas... É... Eu não me via, tipo, eu poderia me ver, mas eu não conseguia, existia uma barreira em mim que eu não conseguia desempenhar... (...) eu não sabia o que fazer, eu não cedi à Medicina de minha mãe, (...) [e Psicologia] era um meio de estar na saúde sem estar na Medicina, (...) de estar lá de jaleco branco, como minha mãe queria e sem estar sujando as mãos de sangue, de certa forma, fazendo essa metáfora. (Zeferina, 30/01/2017).

As autoras Almeida e Magalhães (2011), destacam que é principalmente a partir da Revolução Industrial que a possibilidade de escolha profissional se torna possível, uma vez que não necessariamente os/as filhos/as seguiriam os ofícios de seu grupo familiar. Essa escolha assume maior importância com a definição do modo de produção capitalista e, além disso, à escolha profissional está imbricada a elaboração de um projeto de vida e um projeto profissional. Essa elaboração, entretanto, é realizada em meio a diversos aspectos, a saber, situação econômica, social, política e familiar. Nesse sentido, os projetos não são puramente individuais, uma vez que eles são formados no seio de uma estrutura social. Os destaques nas trajetórias analisadas ressaltam a premissa discutida.

Dandara, Zeferina e Anastácia relatam que, apesar de não existirem faculdades ou universidades em suas cidades, existiam faculdades em cidades próximas. Entretanto, eram cursos de Licenciatura ou ligados à educação e ao cuidado, como Pedagogia e Enfermagem, o que não contemplava seus desejos na época. Aquelas que chegaram a ingressar em um curso, como Anastácia que ingressou em Letras, Dandara,



em Enfermagem e Tereza, em Pedagogia, fizeram essas escolhas por serem os cursos disponíveis, o que sustenta a hipótese de que as escolhas também são feitas em função dos aspectos sociais, indo além de uma responsabilidade exclusivamente pessoal-familiar.

A estudante Nina, que ingressou na universidade em 1975, relata a entrada no curso de Comunicação e Jornalismo, logo após a conclusão do ensino médio, como um desejo na época. Entretanto, no quarto semestre da graduação, ela passou em um concurso público, teve que ir trabalhar no interior e, conseqüentemente, trancou o curso. Ao retornar a Salvador, com uma dinâmica de vida totalmente diferente, percebeu que não se identificava mais com o curso.

...quando eu concluí o ensino médio, automaticamente eu já quis fazer o vestibular, e na época eu fiz pra Comunicação e Jornalismo. Como eu passei no concurso do Banco do Brasil (...) eu não tinha como recusar porque eu vinha de uma família de origem humilde (...) então eu não podia dizer ‘não’ há um emprego desse porte. Eu fui morar no interior, tranquei no quarto semestre (...); depois, quando eu retornei, tentei continuar o curso, mas foi muito difícil porque eu já tinha dois filhos (...) e aí eu tranquei o curso. Em 1987, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) ganhou na justiça e nós tivemos o direito, as pessoas jubiladas, a retornar, eu voltei, mas aí o curso já não me dizia muito... Eu não me identifiquei com o curso, não era mais assim... O que eu queria pra minha vida. Eu tinha família, eu tinha filhos, e eu pensava no Jornalismo... Pra viajar, de descobertas, de desbravar por aí, entendeu... (Nina, 23/03/2017).

É interessante observar no relato de Nina que, além da estrutura social, o lapso temporal de pouco mais de dez anos e as experiências vividas nesse tempo geraram um desencontro com o curso escolhido com tanta certeza em outra época. Esse destaque sugere que elaborar um planejamento para a vida envolve uma organização feita pelo próprio tempo “tanto em relação à preparação para o futuro como à interpretação do passado” (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 208). Esses aspectos citados também podem ser observados no relato de Tereza:

...eu optei por fazer [BI de] Humanidades pela possibilidade de migrar pra Psicologia, porque era um curso do meu interesse (...) desde o ensino médio. Só que,

quando eu fiz o vestibular, eu tinha que pensar na questão de trabalhar né, pra me sustentar aqui em Salvador, cuidar da minha vida (...). Então, optei por fazer Pedagogia já meio assim planejado “depois eu faço Psicologia”. Então, assim, eu fiz o BI por uma opção de voltar a estudar e aí fui, migrei pra Psicologia, que é um curso que eu – é uma área de interesse minha, pessoal. (Tereza, 07/03/2017).

A identidade profissional forma-se também em função da autopercepção que o sujeito tem dos papéis profissionais com os quais vai tendo contato ao longo de sua existência (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011). A entrevistada Dandara trabalhou na atenção básica na Secretaria de Saúde de sua cidade e, paralelamente, começou a faculdade de Enfermagem em Cruz das Almas. Quando questionada se a entrada no curso foi em função desse contato com a área da saúde, ela diz que não, mas que era uma das opções; enquanto fala, ela reafirma que a proximidade com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), quando trabalhava, foi uma vantagem diante da escolha por Psicologia.

A estudante Antonieta se inscreveu no curso de Pedagogia em uma cidade próxima. Comenta, porém, que só se inscreveu para não ficar sem estudar e porque seus pais não a deixariam vir para Salvador, devido tanto às condições financeiras, como também porque ela era relativamente nova (tinha 16 anos na época). Ela relatou que tinha muito em dúvida do que fazer, pois apesar de querer estudar, não sabia o quê exatamente. Através de uma amiga que fazia o BI em Salvador, ficou sabendo da existência do curso; se inscreveu e descobriu que tinha sido aprovada através da mesma amiga.

Eu me sentia muito pressionada e muito em dúvida, com medo de escolher errado, que é o que eu ia fazer se tivesse entrado tão de cara. E era muito nova também pra escolher uma coisa assim, mas já tinha em mim essa coisa de ir, de fazer a universidade... Só que eu queria estudar um monte de coisa, eu acho que eu ainda quero estudar um monte de coisa. (...). Queria estudar várias coisas, mas esse relato do que era o BI veio no momento certo, tipo “como assim, existe o que eu quero?!”. (Antonieta, 08/02/2017).

Diante de um campo tão vasto de possibilidades, o maior desafio imposto é escolher, e esse desafio se intensifica devido à falta de conhecimento vivencial daquilo que se está escolhendo. Nesse sentido, a viabilidade de transitar pelos diversos cursos de

áreas de conhecimento diferentes, como propõe o BI, é uma ferramenta que potencializa o amadurecimento de escolha profissional, pois permite uma experimentação das possibilidades (LIMA; COUTINHO; ANDRADE; LOPEZ, 2016).

Nina relatou que, ao ler sobre o BI, achou muito interessante a proposta da interdisciplinaridade. Por gostar dos diversos cursos oferecidos pela área de Humanidades, ingressou *“já pensando em fazer ou Direito ou Psicologia, mas à medida que eu fui cursando, foi fortalecendo minha decisão pela área de Psicologia (...)”* (Nina, 23/03/2017). A estudante Zeferina, por sua vez, relatou que houve uma reviravolta no seu processo de escolha, pois entrou no BI de Ciência & Tecnologia (C&T) pensando em fazer algo relacionado à Química, mas assim como Nina, o BI foi essencial no processo de escolha pelo Curso de Progressão Linear (CPL).

...quando eu entrei, entrei no BI de C&T, porque no 3º ano eu desenvolvi uma paixão por Química, porque o professor era tão legal... (...). Aí passei no BI de C&T e comecei a pegar as matérias de Engenharia Química: minha decepção. Eu só ia ver a Química como eu queria lá no 7º semestre, eu só ia ver Matemática e Física nos primeiros anos. E isso me frustrou, eu não gostava de jeito nenhum. (...) e no 3º semestre eu fiz vagas residuais (...) e entrei em [BI] Humanidades. (...) aí eu falei: agora eu vou pro Direito. Pra você ver... Aí fiz algumas [disciplinas]... [...] aí depois eu parei (...) e falei “isso não. Eu faço Psicologia, dou um jeito de entrar em Psicologia Jurídica, se for o caso, mas isso não”. Aí tentei Economia, tentei Comunicação, (...) Filosofia, aí quando eu peguei de Psicologia, eu falei: é aqui! (Zeferina, 30/01/2017).

Assim como Nina e Zeferina, Dandara também vivenciou esse amadurecimento de escolha profissional na experiência com o BI e o interesse pelo curso se deu justamente em função do trabalho multidisciplinar. Ela afirma que, entre o 1º e o 3º semestres do curso, estava indecisa sobre Psicologia ou Medicina, mas que, ao pegar uma matéria obrigatória de saúde, a *“...dinâmica da turma e da competição do BI de Saúde que me fez desistir. (...) E aí, desse dia pra cá, eu escolhi Psicologia”* (Dandara, 26/01/2017).

Na contramão dos aspectos positivos citados sobre o BI, Anastácia faz uma ressalva importante: ela relata sobre o incômodo quando as pessoas a questionavam

sobre o BI como curso profissionalizante, com perguntas como “você vai ser o quê? Vai trabalhar onde?”, e diante disso, se viu quase desistindo do curso. Isso se reverteu, ao descobrir que ela poderia migrar para o CPL, posteriormente.

...eu acho que é um curso que tem sua importância pela formação interdisciplinar, pelo conhecimento que você adquire... É um curso importante pra pessoa que não sabe ainda que área quer focar... É um curso também importante pra pessoa que já tem uma graduação, que já tem um conhecimento, e quer fazer uma pós-graduação, um mestrado... E eu acho que é um diferencial, tem um diferencial de quem fez – entrou direto pro CPL e quem passou pelo BI... Eu acho que dá um conhecimento amplo, assim... (Anastácia, 21/05/2014).

Alguns/as estudantes revelam que, logo ao ingressar no BI, são questionados/as por membros da rede de apoio social e afetiva sobre o que serão profissionalmente ao fazerem BI. No entanto, a experiência de ser estudante de BI desperta interesse pela formação interdisciplinar que antecede a formação profissionalizante. Em que pesem os desafios do novo desenho curricular, a formação interdisciplinar é percebida como positiva por muitos/as estudantes e o crescimento pessoal-acadêmico gerado no BI é reconhecidamente valorizado ao longo das trajetórias (COUTINHO; LIMA; 2018).

O projeto pedagógico dos BI defende uma consolidação da educação superior que ultrapasse as especializações profissionais clássicas e permite que os/as diplomados/as se diferenciam pelo olhar crítico sobre suas especialidades, como é citado também por Anastácia, ao apontar que há um diferencial de quem entrou direto pro CPL e quem passou pelo BI.

O despreparo profissional está associado às poucas oportunidades/baixa qualidade de atividades práticas oferecidas durante a formação universitária, e também à falta de interdisciplinaridade, que é “definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares” (UFBA, 2008, p. 16) e que se tornou uma exigência dos currículos contemporâneos. Isso é ressaltado no relato de Inácio, que ingressou em uma faculdade particular no curso de Psicologia, em Salvador, e que sentia como se estivesse “*contratando um serviço*” (Inácio, 06/02/2017), e não tendo uma vivência de universidade. Ao ingressar no BI, era comum ouvir dos/as amigos/as

“você vai perder três anos de sua vida pra fazer o BI?” – ao que ele respondia que “*não adianta ficar três anos na [suprimido o nome da faculdade particular citada] e sair um profissional frustrado*” (Inácio, 06/02/2017).

As experiências que mais me marcaram foram as disciplinas artísticas que proporcionam você se desenvolver como profissional, mas principalmente como ser humano; a matéria de Dicção, por exemplo, que me ajudou bastante, tanto na minha vida pessoal quanto aqui. Hoje eu me sinto uma pessoa preparada, claro que ainda tô no meio do curso, tal, mas eu me sinto extremamente preparado, e a disciplina de Dicção, por exemplo, me marcou bastante, porque eu entrei... Olha o meu senso comum: eu entrei pensando “ah, vou aprender a falar” em Dicção, e cheguei lá e vi que era muito além do que aprender a falar; você aprende expressão corporal, a respeitar a fala do outro, a escutar, você aprende a falar, aprende tanta coisa... Então a disciplina de Dicção que eu peguei no IHAC é a que eu trago pra São Lázaro hoje [no curso de Psicologia]. Me proporcionou a crescer bastante. (Inácio, 06/02/2017).

É sabido que o Bacharelado Interdisciplinar não se configura, *a priori*, como curso profissionalizante. Como escreve Matos (2016), este é um curso generalista e aberto que proporciona discussões amplas e pertinentes, aprofunda conhecimentos sobre os diversos temas e áreas e auxilia no amadurecimento de escolhas posteriores. Ao entrarem no BI, os/as estudantes puderam transitar pelos cursos profissionalizantes e, dessa forma, direcionarem suas respectivas escolhas profissionais para o curso de interesse. Há ainda a possibilidade de cursar as chamadas áreas de concentração (AC), que contribuem nesse processo de escolha, já que se apresentam como um conjunto de estudos teóricos e práticos que auxiliam no desenvolvimento de um perfil profissional e/ou acadêmico com um aprofundamento do conhecimento em um campo mais delimitado de saber.

...no momento o que mais me chamava era Jornalismo mesmo, gostava de escrever, gosto de escrever. Era uma área que eu seguiria, tanto que foi minha segunda opção no CPL, [trecho/palavra incompreensível]. (...) Depois eu vi que era Psicologia, depois de fazer a área de concentração, e o contato com Psicologia começou logo no 1º semestre, porque já tinha uns teóricos da Psicologia por ali, tinha Freud muito forte já em Estudos das Humanidades, em Estudos das Sociedades que eu decidi começar a ler Freud, comecei a ler Freud ali no 2º semestre, aí fui lendo, aí percebi que minhas referências e artigos que eu escrevia tinham muitos autores da Psicologia também... Aí eu peguei a primeira matéria no 3º semestre e achei massa,

aí peguei mais outras, peguei umas de Psicanálise e me apaixonei... (Antonieta, 08/02/2017).

Observou-se que, no decorrer das trajetórias, há uma maturação das escolhas profissionais, possibilitada pelo contato com a vivência universitária, o que vai além da responsabilidade pessoal-familiar, evidenciando-se que o processo de escolha profissional é multideterminado. Nessa perspectiva, o Bacharelado Interdisciplinar se apresenta como uma poderosa ferramenta de ingresso, pois sendo um desdobramento do REUNI, permitiu uma ampliação no número de vagas na UFBA (MATOS, 2016), e também de permanência, pois catalisou classes menos favorecidas a encontrar estratégias para se sustentar no meio acadêmico. Esse assunto diz respeito à próxima categoria: autonomia discente universitária.

### **AUTONOMIA DISCENTE UNIVERSITÁRIA**

Diversas questões se impõem na passagem do ensino médio para o ensino superior, uma vez que esse período implica na aquisição de um novo *status* perante a sociedade. Enquanto no ensino médio, *a priori*, temos os/as professores/as como tutores/as incondicionais, uma maior institucionalização do tempo e a dependência familiar como aspectos inerentes à vida de estudante, com o ingresso no ensino superior, essas características vão se dissolvendo e os/as estudantes são convocadas a uma maior autonomia (COULON, 2008). Segundo Coulon (2008), isso ocorre em um processo de aprendizagem no qual o/a estudante vai aprendendo as regras do jogo que regem a universidade, até que ele/a se afilie a essa nova situação e saiba como proceder diante de suas necessidades, como será apresentado mais adiante nos relatos selecionados para este artigo.

Se essa passagem já é um desafio para estudantes privilegiados/as socialmente, para aqueles/as que vêm do ensino público do interior os desafios são ainda mais visíveis, pois

acrescentando-se àquelas comuns [rupturas e desestabilizações] a todos os outros estudantes, [há] a exigência do afastamento de seus amigos, parentes, cidade, e o

desafio de decifrar e interagir com a mudança brusca de tempo e de espaço que uma grande cidade irá impor (LOPEZ, 2010, p. 01).

Assim, novas redes de apoio sociais e afetivas precisam ser construídas e acionadas pelos estudantes a fim de sustentarem suas permanências na cidade, assim como o desenvolvimento de estratégias para se afiliar ao novo espaço de convívio e interação.

Para uma das entrevistadas – Dandara- estar em uma nova cidade foi o fator mais difícil de lidar no processo de transição, pois segundo ela, sua família não é muito de viajar e sair de casa, e até hoje ela não gosta de Salvador. Como entrou no turno noturno do BI, questões como a violência e a distância entre os bairros também foram aspectos que dificultaram essa transição. Para outra estudante – Zeferina- a transição também não foi simples, já que tudo aconteceu muito rápido: ela se formou no ensino médio em dezembro, na cidade de Marcionílio Souza, em janeiro ocorreu a colação de grau, em fevereiro foi o mês de inscrição no BI e em março as aulas começaram. Em um mês ela teve que providenciar documentação, lugar para ficar e acionar uma rede de apoio que possibilitasse sua estadia em Salvador.

Diante das dificuldades financeiras, exceto Inácio (cuja mãe já morava na capital), Anastácia (cujas irmãs também já moravam em Salvador) e Nina (que conseguiu moradia na residência universitária), todas as outras mulheres precisaram acionar redes de apoio externas à família nuclear para ficarem na cidade. Inicialmente, Dandara morou com as tias no bairro do Garcia, depois dividiu apartamentos com estudantes da própria UFBA e, atualmente, reside próxima ao campus de São Lázaro graças ao auxílio que recebe através da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (PROAE/UFBA). Entretanto, conseguir esse auxílio não foi fácil.

Só vim receber auxílio da UFBA com dois anos e pouco... (...). [Eu] pedia e não conseguia; eu fui até insistente, assim, pedi umas cinco vezes, por aí. Todo semestre eu ia, todo semestre eu pedia, quando eu já tinha quase perdido as esperanças eu fui lá e pedi mais uma vez e aí eu ganhei o auxílio [moradia]. (Dandara, 26/01/2017).

Ao ser questionada sobre o porquê de não ter conseguido o auxílio, ela relatou:

Eles não davam retorno, assim... Eles não têm costume de dar o retorno, só se a gente fosse lá procurar, mas eu também nunca fui procurar (...). Da vez que eu recebi o auxílio, eu fui procurar, aí quando eu cheguei lá e falei, ela falou “ah, o corte da renda foi mais ou menos 200 e tanto no mês” e eu acho que eu tinha ficado tipos dois ou três reais abaixo, algo assim do tipo, e ela falou “você vai pedir recurso?” – e eu nem sabia que tinha isso do recurso, e aí pedi o recurso, inclusive minhas irmãs já tinham vindo morar aqui em Salvador também, e elas tavam pedindo recurso, e a gente foi lá junto, falou com a assistente social, e conseguiu o auxílio nesse mesmo ano. (Dandara, 26/01/2017).

Enquanto, *a priori*, no período anterior à entrada da universidade os/as estudantes são amparados/as pelos professores/as e coordenadores/as da escola em tudo o que fazem ou devem fazer, ao adentrarem a universidade essa tutela parece se encerrar, obrigando o/a estudante a assumir uma nova postura perante a essa mudança. Já não são mais os/as atores da instituição que assumem o papel principal de cuidado e sim os/as estudantes que devem assumir esse protagonismo a fim de cuidarem de si mesmos/as (COULON, 2008).

Nesse sentido, ingressar no ensino superior convoca os/as estudantes a uma maior autonomia: explorar as diferentes regras que regem a universidade e que variam de setor para setor, de professor/a para professor/a, de matéria para matéria; tornar coerente os novos códigos institucionais e também relacionais; aprender a lidar com a flexibilidade do tempo e do espaço, que já não é mais tão rígida quanto outrora. Essas características são inerentes ao processo de afiliação discutido por Coulon (2008) que, embora desenvolvido no contexto educacional francês, nos inspira em algumas das suas contribuições. Nesse processo estão em jogo as trajetórias escolares anteriores e as biografias pessoais de cada um/a, e para aqueles/as estudantes que vêm de redes de ensino públicas do interior, isso não é vivido da mesma forma que as estudantes da capital. Essa situação é destacada também por Lopez (2010) e aparece entre os/as nossos/as entrevistados/as.

Antonieta relata que veio morar com parentes do ex-marido de uma tia e foi a única possibilidade de ter um lugar para ficar na cidade que permitiu a sua vinda, pois seus pais não tinham condições financeiras para bancar um aluguel. Por conta dessa



dificuldade, assim que Antonieta chegou a Salvador, ela recorreu a PROAE e conseguiu um auxílio transporte. Contudo, ela comentou que adaptar-se a uma nova casa, a outros costumes e “morar de favor” foram aspectos que dificultaram sua fixação em uma nova cidade. Ela relatou que não tinha sequer um lugar para guardar seus pertences e que sentia muita falta de casa. Além disso, havia uma enorme pressão das pessoas preocupadas com ela. Apesar de saber que a UFBA possuía as residências universitárias, seus pais a pressionavam para não ir para lá. Entretanto, no início do último semestre do BI, ela resolveu pedir o auxílio moradia e colocou a residência como 2ª opção – uma opção que ela não cogitava, mas que se fazia necessária por conta das suas condições de alojamento.

Eu não queria mais ficar morando na casa de ninguém, não tava rolando mais pra mim, esperei terminar o BI e tava vendo o que eu ia fazer, porque (...) [eu] tinha decidido Psicologia e colocado, mas fiz ENEM e decidi fazer [outro] vestibular, só que acabei não fazendo porque recebi o resultado da residência antes (...). Na verdade, eu pensei em passar pra uma faculdade que tivesse Psicologia à noite pra eu poder trabalhar de dia... (...) Aí bem no finalzinho do semestre a PROAE me ligou falando que tinha vaga na residência, aí eu fiquei... “É, segura aí a onda, você tem que ir pra residência; é a chance agora!” (Antonieta, 08/02/2017).

Além das políticas regionais relatadas, por exemplo, pelos entrevistados Inácio e Dandara, e de leis nacionais que instituem programas como o ProUni, que permitiria, por exemplo, que a estudante Antonieta tivesse acesso ao ensino superior, existem em algumas universidades as chamadas políticas de permanência, pois não é somente o ingresso ao ensino superior que garante a permanência e a conclusão dos/as estudantes de camadas populares (SOUSA; PORTES, 2011).

Um estudo realizado por Santos e Duccini (2016) investigou a introdução de ações afirmativas na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que vão além das cotas sociais e étnico-raciais e que potencializam a permanência de estudantes de classes populares na universidade. A UFBA, assim como a UNIVASF, recebe estudantes de várias regiões do país e de diferentes classes sociais, o que exige medidas que sejam capazes de atender às demandas de estudantes pertencentes a grupos específicos. É sabido que determinados grupos sociais, historicamente, são

impossibilitados de exercerem com plenitude seus direitos como cidadãos e essas medidas promovem uma reparação/compensação para essa questão. No caso específico da universidade, os programas e ações de caráter afirmativo podem contribuir para que mais estudantes tenham condições de continuar na instituição (SANTOS; DUCCINI, 2016).

Segundo a análise de Cunha (2017) sobre a introdução de políticas de permanência na UFBA, em 2004, a universidade lançou o Programa de Ações Afirmativas, que institui estratégias para o ingresso, assistência e permanência dos/as estudantes oriundas de camadas populares, visando à diminuição da desigualdade social. São ações de apoio financeiro (auxílio moradia, auxílio transporte, restaurante universitário, residência universitária, ampliação de bolsas estudantis) como também ações que buscam integrar esses/as estudantes ao contexto universitário (ampliação de cursos noturnos, tendo em vista estudantes que precisam trabalhar durante os turnos matutino/vespertino, creche, um sistema de acompanhamento acadêmico dos/as estudantes, apoio pedagógico). A criação do Programa Permanecer, que distribui bolsas para estudantes da universidade em vulnerabilidade social vinculados a projetos de extensão, pesquisa, apoio docente e aprendizagens profissionais, também representa um avanço no que diz respeito à possibilidade de permanência por parte desses/as estudantes específicos/as, na UFBA.

Na direção de ser mais coerente com as narrativas das entrevistadas em relação à autonomia universitária discente, recorremos ao conceito de Roberto Tikanory (2001). Ele define autonomia como “capacidade de um indivíduo gerar normas, ordens para a sua vida, conforme as diversas situações que enfrente” (p. 57). No entanto, o referido autor explica que esta capacidade não pode ser confundida com independência ou autossuficiência. Primeiro, porque, de alguma forma, todos/as somos dependentes de instituições, serviços, pessoas; segundo, a autossuficiência não se aplica sem uma análise consistente das condições de possibilidades de cada pessoa ou grupo social; terceiro, a dependência restrita/restritiva é que diminui a autonomia dos sujeitos. Nesse cenário, quanto mais podemos contar com instituições, políticas públicas, família, redes

de apoio, maior a autonomia. É neste sentido que as trajetórias das estudantes sustentam-se em autonomias, pois para chegar ao ensino superior puderam contar, não só com uma família que incentiva e valoriza a formação universitária, mas também com políticas específicas de acesso e permanência. Nessa perspectiva, com a próxima categoria buscamos explorar como o próprio BI e o CPL potencializam essa autonomia e a própria afiliação ao espaço universitário.

## **DIFERENÇAS E REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NO BI E NA PSICOLOGIA**

Os Cursos de Progressão Linear (CPL), diferente dos BI, seguem uma linearidade na formação e capacitam o sujeito para, posteriormente, exercer determinada profissão. Os relatos dos/as estudantes presentes no estudo são marcados/as pelas contribuições do BI para a assunção da afiliação, ou seja, quando o/a estudante se familiariza

...com seu novo ambiente, que já não lhe parece mais hostil ou estranho, mesmo que ainda sinta ser necessário estar vigilante. (...) Ele é marcado (...) por certo manejo das numerosas regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário, manejo que se manifesta em diferentes ocasiões. (Coulon, 2008, p. 199).

A estudante Dandara, por exemplo, relata que, por não ter tido uma boa base no ensino médio, acabava não compreendendo alguns conteúdos e temas, mas que algumas componentes curriculares (CC) do curso serviram como pontos de sustentação para ela. Como ilustração, citou componentes oferecidos pelo Instituto de Letras (Leitura e produção de textos em língua portuguesa; Língua portuguesa, poder e diversidade cultural) e Oficinas de texto em Humanidades, matérias obrigatórias da formação geral em Bacharel em Humanidades. Além de tais CC, a estudante ressaltou que os anos de monitoria e pesquisa também a auxiliaram no processo de adaptação. Quando questionada sobre como ficou sabendo dessas extensões, ela rememorou:

Foi tudo com um professor só, [cita o nome do professor do IHAC]. Eu tive contato com ele em Estudos da Sociedade, uma matéria que ele dava, e me apaixonei pela dinâmica, a forma como ele falava; aí me aproximei dele e comecei essa pesquisa voluntária, e aí fiquei e ele perguntou se eu queria ser monitora da disciplina e eu quis, aí fiquei na extensão e na disciplina por um ano. [...] A pesquisa era com carta de presos, era bem interessante. E aí me aproximou ainda mais da Psicologia, porque era algo que colava, então... (Dandara, 26/01/2017).

Para uma das entrevistadas - Antonieta, a possibilidade de poder circular por diversas áreas combinava com sua perspectiva fundamental de diversificar seus estudos, e a fim de verificar como seria o componente curricular, buscava saber das pessoas que já haviam cursado. A estudante ressaltou ainda que na área de concentração de Estudos da Subjetividade e Comportamento Humano, oferecida pelo IPS/UFBA, que se configura geralmente como o terceiro semestre do BI (um ano e meio anos após o ingresso na universidade), ela já se sentia mais confiante em circular pelos demais espaços universitários. Atualmente, cursando o CPL- Psicologia, Antonieta diz sentir falta de poder estudar componentes curriculares de outros cursos, pois precisa cursar os obrigatórios que não gostaria de fazer. O que se observou, entretanto, foi que a circulação pelo BI e essa vivência inicial de universidade lhe conferiram maior conhecimento sobre a montagem das matrizes curriculares dos cursos e o aproveitamento das horas extracurriculares, obrigatórias tanto nos BI quanto nos CPL. No BI, contudo, esta carga horária extracurricular é muito superior às exigidas nos CPL.

Nos relatos de Dandara e Antonieta, observa-se certa tomada de iniciativa frente ao funcionamento da universidade, especialmente em relação à possibilidade de escolha dos componentes curriculares. Enquanto no ensino médio e no CPL as disciplinas são pré-estabelecidas, no BI é o/a estudante que monta sua matriz curricular. Essa iniciativa revela um potencial diante dos processos de afiliação das estudantes. Para Coulon (2008, p. 259) “afiliar-se ao mundo universitário seria, do ponto de vista intelectual, saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente (...)”.

A estudante Zeferina, por sua vez, comentou que essa liberdade para a escolha de matérias a confundia, pois quando lhe dão muitas opções, ela acaba não conseguindo escolher. Quando perguntada sobre essa liberdade em Psicologia, Zeferina relata vê-la

apenas em alguns componentes curriculares, mas que não encara isso de forma negativa. Ao contrário, considerou importante que fosse direcionado, porque já possuía a visão mais ampla “*graças a essa projeção que eu tive do BI*” (Zeferina, 30/01/2017). Além dos impasses da própria dinâmica universitária, que é nova, foram observadas nos relatos dos/as estudantes as dificuldades decorrentes do fato de serem oriundos/as de rede de ensino público. Inácio, por exemplo, relatou sobre o novo

...ritmo de trabalho, de apresentações, de escrita, de leitura muito além do que eu estava acostumado, então até que eu me adaptasse e pudesse caminhar e... Porque eu sempre estudei em escola pública, desde a 1ª série até o 3º ano, então eu não tinha costume de ter essa carga de leitura extrema. E no BI, meu irmão... Ainda acredito que é maior que a de Psicologia. (Inácio, 06/02/2017).

Antonieta também relata sobre as dificuldades decorrentes de sua situação econômica:

Eu (...) procurava me inteirar, mas sentia que eu não tinha tido essa preparação toda. (...) Às vezes era uma pressão muito grande também pra mim porque tinham as coisas pra acompanhar na universidade, (...) o curso exigia bastante leitura, e tinha que estudar as coisas que já foram, que você já devia ta sabendo muito bem (...) [desde o] ensino médio. Tinha gente [no curso] que já tinha viajado pra vários lugares, foram educados em vários idiomas, e não sei o que... (Antonieta, 08/02/2017).

Com base na análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), exame que visa avaliar a qualidade dos cursos de graduação, Ristoff (2014) apontou que a quantidade de estudantes da graduação de Psicologia, com renda mensal superior a 10 salários mínimos, no primeiro ciclo<sup>3</sup> de avaliação do curso, era de 32%, enquanto na sociedade brasileira a quantidade de famílias que possuem essa renda mensal é de apenas 7%; ou seja, os/as estudantes de Psicologia eram cerca de quatro vezes mais ricos/as que a população brasileira.

30 Enade foi criado em 2003 e avaliou todos os 20 mil cursos de ciências da saúde, agrárias, sociais, jurídicas, engenharias e licenciaturas. No dia 12 de novembro de 2006, completou o primeiro ciclo de avaliação (cada ciclo tem duração de três anos).

Constata-se, porém, que o curso tem sofrido os impactos das políticas de inclusão nos últimos anos e no 3º ciclo de avaliação, observou-se que o percentual de estudantes com esse alto perfil econômico caiu para 16%, a metade do que foi avaliado no 1º ciclo. A mudança de perfil também se registra em relação ao crescimento de estudantes oriundos/as de escola pública no ensino superior ao longo dos ciclos: no 1º ciclo, a porcentagem de estudantes egressos/as de rede pública era de 41%, enquanto no 3º ciclo, era de 49%.

Nesse sentido, reforçamos que a Lei 12.711/2012, que reserva 50% das vagas nos Institutos Federais de Ensino Superior – IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, tem sido determinante para que mais estudantes de camadas populares acessem o universo acadêmico, “podendo pavimentar o caminho para que políticas mais agressivas de inclusão se tornem politicamente viáveis e aproximem os percentuais da escola pública aos dos estudantes de educação superior dela oriundos” (RISTOFF, 2014, p. 743).

Quando questionado sobre as experiências vividas no BI que o ajudaram a se firmar no espaço acadêmico, Inácio falou sobre os CC de Artes, a exemplo do CC de Dicção, revelando que hoje se sente uma pessoa preparada, especialmente por todas as leituras a que teve acesso. Ele comentou também que os/as estudantes que vieram do BI são mais questionadores/as do que os/as de Psicologia e de outros cursos com os quais já cursou algumas disciplinas. Anastácia e Nina, estudantes mais velhas entrevistadas, também corroboram com a visão de que há um diferencial entre as pessoas que vieram do BI e aquelas que entraram direto para o CPL. Elas relataram que o BI lhes deu uma visão de mundo ampliada, que não fica centrada apenas nos componentes curriculares do curso de progressão linear, o que é importante para orientar aqueles que ainda não sabem para que área vão se direcionar.

O que é mais recorrente nos relatos sobre as diferenças entre o BI e o CPL de Psicologia é a menor flexibilidade dos cursos, haja vista que o segundo curso possui um caráter mais técnico. Isso é absorvido pelos/as estudantes de diferentes maneiras e os relatos sugerem que uma maior maturação foi obtida nos semestres cursados no BI

frente ao desafio de permanência na universidade. Esse aspecto foi percebido pelos/as próprios/as estudantes em relação àqueles/as que ingressaram diretamente no CPL.

O processo de tornar-se universitário/a envolve também as biografias pessoais de cada um/a. Tratando-se de estudantes oriundos/as de rede pública de ensino e os percursos e percalços relacionados à transição do interior para a capital, a oportunidade de viver o Bacharelado Interdisciplinar apresenta uma possibilidade de equivalência na concorrência inerente ao processo de ingresso na universidade. Nessa direção, o BI proporcionou o direito de aprender e praticar os modos de funcionamento da universidade que não faziam parte de seus hábitos como estudantes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho visou discutir que o processo de entrada e conquista da autonomia frente ao ingresso na universidade não gira somente em torno da capacidade individual de cada um/a. Trata-se de um processo é amplo, gradual, que se utiliza de estratégias fomentadas pelas redes de apoio sociais e afetivas, daquilo que diz respeito às trajetórias pessoais-familiares e, especialmente, das políticas públicas, sejam as nacionais (como o ProUni, as políticas de ações afirmativas e as reformas universitárias que ampliam o número de vagas nas universidades), as políticas de permanência universitária (como auxílio moradia, auxílio transporte, restaurante universitário, acompanhamento médico e residência universitária) e políticas regionais (como os cursos pré-vestibulares e os transportes universitários interurbanos, ambos oferecidos gratuitamente).

A origem social e a situação econômica das famílias do/as estudantes são aspectos que devem estar na base das políticas públicas de inclusão, pois eles são resultado de um cerceamento histórico dos direitos desse determinado grupo social que é marcado pelas condições de desigualdades raciais e sociais. Além disso, o Bacharelado Interdisciplinar se apresenta também como grande ferramenta de democratização do ensino superior, pois essa recente modalidade de graduação permite aos/às estudantes transitarem pelos diversos campi da universidade, integrarem os

curso de diferentes áreas e fazerem suas escolhas com maior maturidade, como foi percebido pelos relatos e outros estudos citados. O BI se configurou como grande catalisador na trajetória desses/as estudantes, pois nas narrativas sobre os impactos causados pelas carências de conteúdos no ensino médio, permitiu que essas aprendizagens pudessem ser realizadas, seja pelos próprios componentes curriculares, seja pela convivência com professores/as e pares, seja pelo método de ensino adotado no curso.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de estudos que compreendam o ingresso no ensino superior como processual, considerando os vários aspectos pessoais, familiares, políticos e institucionais que compõem as trajetórias escolares. Explorar as estratégias e situações que expliquem o prolongamento das trajetórias de estudantes de camadas populares pode servir como subsídio para construção e ampliação de políticas educacionais que democratizem o ensino superior e, em especial, o ensino básico, anterior e essencial à entrada na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL; BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial da União**, 2007.

COUTINHO, Denise; LIMA, Mônica. Percepções de egressos do bacharelado interdisciplinar no curso de psicologia da UFBA. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*. v. 9, n. 1, 2018, p. 87-107.

CUNHA, Eudes Oliveira. Política de permanência de estudantes na UFBA: entre os planos e as ações. In: SEMINÁRIO SOBRE EFICÁCIA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 6., 2017, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: FACED, 2017. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/politica-de-permanencia-de-estudantes-na-ufba-entre-os-planos-e-aco-es>. Acesso em: 22 Abr. 2018.

DE LEMOS ALVES PEIXOTO, Adriano; DE AMORIM RIBEIRO BARBOSA, Elisa Maria; BITTENCOURT BASTOS, Antônio Virgílio; KOEHNE RAMALHO, Maria Cecilia. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes



de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, 2016.

DOS SANTOS, Janete. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** UFBA, 2011. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45977919/utilizacao\\_do\\_enem\\_sis\\_u.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525397155&Signature=4%2F3j8tGPgf14vihJ6HVbKe5YhVA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPOLITICA\\_PUBLICA\\_DE\\_ACESSO\\_AO\\_ENSINO\\_SUP.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45977919/utilizacao_do_enem_sis_u.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525397155&Signature=4%2F3j8tGPgf14vihJ6HVbKe5YhVA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPOLITICA_PUBLICA_DE_ACESSO_AO_ENSINO_SUP.pdf). Acesso em: 06 Fev. 2018.

DOS SANTOS, Danilo Moreira; DUCCINI, Luciana. Ações afirmativas e ensino superior: a implantação de programas e ações de caráter afirmativo na Universidade Federal do Vale do São Francisco—Univasf. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 6, n. 10, p. 39-64, 2016.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GRIJÓ GUAHYBA DE ALMEIDA, Maria Elisa; SEIXAS MAGALHÃES, Andrea. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, 2011.

KINOSHITA, Roberto Tykanori. Contratualidade e reabilitação psicossocial. **Reabilitação psicossocial no Brasil**, v. 2, p. 55-59, 1996.

LIMA, Mônica; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia na UFBA. In: PROGRAMA PENSE, PESQUISE E INOVE A UFBA. **Projeto de Pesquisa...** UFBA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5660>. Acesso em: 15 Ago. 2017.

LIMA, Mônica; COUTINHO, Denise; ANDRADE, Jhonata; LOPEZ, Fabio Nieto. Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, 2016.

LOPEZ, Fábio Nieto. O estudante novo na nova cidade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 11., 2010, Salvador. **Anais eletrônicos...** UFBA, 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/222.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2017.

MATOS, Marília Neri. **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia**. Salvador: PPGPSI, 2016.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 153-176, 2001.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. 2008.

VÁZQUEZ, F. El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo)(pp. 47-77). **Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona**, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, 2006.

**LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRADAS AOS DIREITOS HUMANOS E À CIDADANIA NA ESCOLA**

**LANGUAGE, COMMUNICATION AND SEXUAL EDUCATION INTEGRATED WITH HUMAN RIGHTS AND CITIZENSHIP IN THE SCHOOL**

*Solange Aparecida de Souza Monteiro*

*solmonteiro@ifsp.edu.br*

*Pedagoga do IFSP, Araraquara – SP.*

*Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (UNIARA).*

*Paulo Rennes Marçal Ribeiro*

*paulorenes@fclar.unesp.br*

*Doutor em Saúde Mental (UNICAMP)*

*Professor Associado do Departamento de Psicologia da Educação (UNESP).*

**RESUMO**

O artigo aborda a trajetória histórica do papel da escola dos novos desenhos da linguagem e da comunicação e da Educação Sexual integrada aos direitos humanos e à cidadania. Discute as manifestações da sexualidade no ambiente escolar e a desnaturalização da heteronormatividade. A escola é o espaço em que atitudes e comportamentos sexuais estão presentes intensamente, constituindo, portanto, espaço também para se desenvolver ações de educação sexual. Partindo destas premissas, e torna-se essencial a não permissão do recrudescimento dos discursos que reprimem ou negam a sexualidade na escola. Isso implica na perpetuação da cultura machista, preconceituosa e desigual a qual fere os direitos humanos e mais especificamente os direitos sexuais. Por fim, apresenta propostas de intervenções nessa realidade escolar e social que tem contribuído para o exercício da cidadania, para a igualdade e o respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Sexual. Educação em Direitos Humanos. Comunicação. Linguagem.

**ABSTRACT**

The article discusses the historical trajectory of the school's role of the new designs of language and communication and Sexual education integrated with human rights and citizenship. It discusses the manifestations of sexuality in the school environment and the denaturalization of heteronormativity. The school is the space in which sexual attitudes and behaviors are present intensely, thus constituting space also to develop sexual education actions. Based on these assumptions, it is essential to not allow the recruitment of discourses

that repress or deny sexuality in school. This implies the perpetuation of the sexist, prejudiced and unequal culture which hurts human rights and more specifically sexual rights. Finally, it presents proposals for interventions in this school and social reality that has contributed to the exercise of citizenship, equality and respect for diversity.

**Keywords:** Sexual Education. Education in Human Rights. Communication. Language.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a adolescência e a juventude têm ocupado um lugar relevante no contexto das políticas públicas, especialmente no que tange a problemas como as doenças sexualmente transmissíveis (IST), sobretudo a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA; em inglês: *Acquired Immunodeficiency Syndrome*, AIDS) , a gravidez precoce, o aborto inseguro e, mais recentemente, à violência dos direitos. Ao se discutir violação de direitos, linguagem, comunicação, educação sexual integrada e ainda vulnerabilização, conforme denomina o Plano *Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), supõe-se a existência de vítimas, o que implicaria obrigatoriamente falar das causas de vitimização (ou das causas de vulnerabilização). Todavia, em geral, esse debate é omissivo ou não é aprofundado de maneira satisfatória no contexto escolar, em que, na atual conjuntura sócio-política brasileira, há uma tendência para o conservadorismo. Nela, quase inexistente espaço para debates a respeito de tais tópicos. Assim, pouco se tem debatido sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), temática que não é benquista pelos grupos políticos de extrema direita que têm crescido significativamente no Brasil na última década (RAMOS, 2010).

Nesse aspecto, não falar das causas de vitimização/vulnerabilização significa descuidar das vítimas/vulneráveis ou “cuidar” sem ter o objetivo de interromper o sistema que as produz. Nesse contexto, significa aceitar o esvaziamento do sentido dos Direitos Humanos construído pelo sistema de mercado. Isso é reflexo da pouca visibilidade que o assunto sempre teve, pois somente a partir do século XVIII, com “o nascimento de uma nova sociedade, fruto do Renascimento cultural, da Reforma religiosa, do triunfo do Absolutismo, da descoberta do Novo Mundo e dos avanços da mecânica e do conhecimento científico” (FIORIM, 2006, p.7).

A partir deste momento houve o reconhecimento da pessoa na condição de cidadão, o que se tornou exemplo para as garantias dos direitos humanos proclamados na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789 (FRANÇA, 1789), a qual “é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária” (HOBSBAWN, 2001, p. 77).

A crise da família patriarcal é alimentada pela ativação dos movimentos de liberação lésbico e gay. Tais movimentos lutam contra a repressão sexual e a heterossexualidade compulsória, o que leva à formação de novas identidades sexuais e formas de relacionamento. Como forma de demonstrar a erosão da família patriarcal e nuclear, basta assinalar o aumento no número de adoções, de nascidos por fertilização, de crianças vivendo apenas com um dos pais, de famílias encabeçadas por mulheres, de famílias recombinadas e de casais unidos sem legalização (CASTELLS, 2001a, p. 261-262).

A separação de classes e de gêneros era ainda muito forte, prevalecendo assim até quase o fim do século XX. Agregada a isso estava a Educação Sexual e a Educação em Direitos Humanos. Somente “a partir da década de 1990, quando o tema se expandiu da educação popular (não formal) para a educação escolar (institucionalizada), a questão ganhou novo contorno” (RAMOS, 2010, p.127). Contudo, ainda é um discurso de cunho ético, político, moral e religioso “que vislumbra na escola um espaço de consolidação de sua hegemonia” (RAMOS, 2010, p.127). Assim, trabalhos que analisem tal temática são necessários e atuais. Colaborar para diminuir essa brecha teórica é o objetivo deste texto, o qual busca discutir, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a problemática da relação entre linguagem, comunicação e Educação Sexual integradas aos Direitos Humanos e à cidadania na escola brasileira contemporânea.

## **DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS**

A escola é um espaço importante das disposições sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios referentes a uma sociedade

mais justa e igualitária em sua linguagem e na comunicação e na Educação Sexual integrada aos direitos humanos. Em compensação, tornou-se protagonista de um panorama de violências, indisciplina e afrontamentos, por exemplo, intolerância e preconceitos, que leva todos a buscarem respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UNICEF, 1948), elaborada pelas Nações Unidas e assinada em 1948, reconhece e enumera nos seus trinta artigos aquilo que é, internacionalmente, considerado direito de todos os seres humanos, independentemente de qualquer particularidade cultural, sexual, religiosa, origem ou de qualquer outra natureza. Nas considerações apresentadas no preâmbulo da Declaração, reafirma-se que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (UNICEF, 1948, s/p – grifos nossos). O texto inicial ainda faz referência às catástrofes sociais decorrentes do desrespeito aos direitos de todo ser humano, entre elas se podem citar o holocausto (Alemanha) e as ditaduras, inclusive a ditadura brasileira.

Grubba (2011, p. 17) afirma que “em sentido amplo, os direitos devem ser percebidos como instrumentos dirigidos à proteção das necessidades e dos vitais interesses dos seres humanos”. Por conseguinte, esses direitos e os documentos em que estão respaldados buscam assegurar a pessoa, protegendo-a sem discriminação de quaisquer naturezas.

Alves (2005, p.22) salienta que sempre existiram ameaças aos direitos humanos, decorrentes, historicamente, de políticas de poder, do arbítrio autoritário, de preconceitos arraigados e da exploração econômica. Contudo, outras ameaças são – ou se apresentam – como novas, características do período em que vivemos. Mais difíceis de combater do que as ameaças tradicionais, os novos fatores contrários aos direitos humanos, acham-se, segundo o autor, embutidos nos efeitos colaterais do anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo e da globalização econômica.

Apesar de se buscar a universalização dos direitos humanos, estes são determinados por questões culturais, religiosas, políticas e geográficas, de modo que o conceito de “Direitos

Humanos” e o modo como cada sociedade o significa são diversos. “Aquilo que entendemos atualmente por direitos humanos é uma construção cultural cujo início da produção data do século XV, e que surgiu como forma de reação a um contexto específico de relações humanas, a que predominou na Europa-ocidental” (GRUBBA, 2011, p. 17).

### **Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão**

Não podemos dizer que eram propriamente direitos humanos, mas tinham, em seu primeiro momento, reconhecimento enquanto Direitos do Homem, integrantes das Declarações de direitos do cidadão masculino, burguês, branco, alfabetizado e proprietário, que, ao mesmo tempo em que combatiam as opressões das monarquias do antigo Regime, buscavam legitimação para as práticas colonialistas das potências europeias nos territórios conquistados.

Durante essa época, podem ser citados alguns documentos importantes que conferiram direitos a uma determinada natureza humana, como a Declaração Norte-Americana de Independência de 1778 e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. O conjunto de textos surgidos no século XVIII configurou-se como o passo inicial às subsequentes formulações que estipularam o mínimo a ser garantido juridicamente para conferir dignidade a todos os humanos.

Os direitos do homem tinham sua fundamentação na teoria do direito natural. Sob essa ótica, tutelavam apenas os direitos inerentes à natureza humana. A justificativa filosófica de origem transcendental pautava-se pela natureza, alheia à vontade humana (BOBBIO, 1992, p. 18). Contudo, de caráter liberal, por mais que funcionalmente antagonista ao Antigo Regime, mantinha em seu bojo tão somente a pretensão da garantia da liberdade de um tipo específico de homem.

Foi somente no século XX, após as duas Guerras Mundiais e em meio à Guerra Fria, durante a qual a potência estadunidense se associou ao leque de países europeus que implementavam a política colonial e imperialista, que se tornou possível falar do surgimento do conceito de direitos humanos que conhecemos hoje em dia.

Do século XX também remonta a expressão direitos morais, que aponta para as exigências de valores morais, como a dignidade humana, se configurando como uma noção de direitos de cunho jus naturalista ao preceituar a existência deles de maneira anterior e superior ao Estado.

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UNICEF, 1948) deu início à segunda fase transitória dos direitos, universalmente a-histórica e essencialista da natureza humana. A Declaração, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), estabelece como seu fundamento a dignidade intrínseca e os direitos iguais e inalienáveis a todos os seres humanos.

A proteção que as cartas políticas do primeiro momento – documentos do século XVIII – garantiram aos direitos dos cidadãos situava-se em âmbito interno dos Estados-nação. Já nesse segundo momento, a proteção dos direitos humanos passou a abranger universalmente todos e todas, abstratamente, para além das fronteiras das soberanias territoriais. Aliada à Guerra Fria e à construção da hegemonia dos Estados Unidos da América, a redação da Declaração Universal de 1948 foi funcional para a fase de acumulação do capital. Herrera aponta (2009) estratégias de antagonismo que sirvam para intervir na hora de criar disposições emancipadoras, a saber: Conhecer é saber interpretar o mundo; O conhecimento dos direitos humanos possui uma função social; Definir significa delimitar o horizonte da utopia o conceito e as especificações dos direitos humanos; Definir bases teóricas para uma definição material de dignidade humana.

A universalização da concepção essencialista e a-histórica da natureza humana, formulada na Declaração de 1948, assenta-se numa concepção capitalista. Colocou-se, portanto, um fim à história: a vitória do capital e, a partir disso, vedou -se a possibilidade de alternativas, fossem elas de caráter social, político, econômico ou cultural, à transnacionalização do capitalismo, que confluiu na construção dos Estados assistenciais (HERRERA FLORES, 2009b, p. 111).

A construção universalista, modernamente, decorre principalmente das formulações oriundas do século XVII. Sobretudo, do ideal de ilustração e de sua consequente



racionalidade. Sob essa ótica, a noção de direitos humanos adquiriu pretensão de universalidade. A construção é simples. Somente a universalidade ou a possibilidade de universalização de determinado pensamento é garantia da racionalidade. Para ser racional, o pensamento deve ser passível de universalização.

E assim, nesse sentido, ou os direitos humanos são universais ou não são direitos humanos. Essa construção iluminista e racional, por pretender-se uma teoria geral, fissura-se em contradições. Mesmo assim, podemos dizer que a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UNICEF, 1948) constituiu-se ato histórico: um texto que deveria ser publicado como a grande causa a ser vivenciada. Todavia, desde o nascimento (o reconhecimento positivo) dos direitos humanos, encontramos-nos em um paradoxo.

Por um lado, existe a intenção internacional e nacional a favor de efetivar os direitos e de se estabelecer um mínimo a ser garantido ética e juridicamente a todos e a todas. Todavia, por outro lado, os direitos individuais prevalecem, na vida concreta das pessoas, sobre os sociais e políticos (GRUBBA, 2010, p. 2-3).

O que podemos fazer quando as normas não correspondem aos fatos? Porque se um discurso pretensamente neutro de garantia de direitos permite o genocídio, o colonialismo, o imperialismo, a anulação da diferença, a imposição de democracia por meio de invasão e guerra, senão diretamente, indiretamente contribui para o desrespeito de seu próprio texto legal (GRUBBA, 2010, p. 3).

Além disso, partir da Declaração Universal, a Organização das Nações Unidas, conhecida pela sigla ONU, proclamou outros instrumentos internacionais que aprofundaram cada vez mais os direitos já então garantidos jurídica e politicamente, bem como criaram outros direitos antes não dispostos, como alguns direitos civis, culturais, políticos, econômicos e sociais (GRUBBA, 2010, p. 3).

O início da terceira fase de construção da categoria dos direitos humanos coincide com o fim da Guerra Fria, com a vitória do capital transnacional e a expansão do modo de produção capitalista, aliada à queda do socialismo real, à Convenção de Viena de 1993 e, sobretudo, à globalização da ideologia centrada no capital. Isto é, no marco pós anos setenta, a

nova forma ocidental de perceber o mundo, pautada pelo modelo capitalista neoliberal, possibilitou o controle político por parte do fluxo monetário de instituições globais e os direitos até então adquiridos passaram a ser entendidos como custos sociais, reduzidos em detrimento de uma suposta liberdade do capital privado de grandes corporações.

Ora, trata-se de uma racionalidade que, ao separar a esfera econômica das demais instituições sociais, subordinou-as à ideologia da mercantilização. Transformou-se o processo coletivo de busca por melhores condições de vida ao indivíduo atomizado que intenta angariar cada vez mais ganhos individuais em um ambiente de pretensa escassez de recursos, em contraposição aos desejos ilimitados dos seres humanos.

Ante os acontecimentos históricos mencionados, emergiu uma nova manifestação de luta humana, pautada pela ânsia da construção de uma nova perspectiva teórica dos direitos humanos, indissociavelmente vinculada aos contextos reais nos quais as pessoas vivem.

Daí que o início do processo de construção da categoria dos direitos humanos nos leva a dizer que a complexidade desses direitos demanda uma análise que não seja meramente epistemológica, mas que se comprometa diante da multiplicidade e diversidade das manifestações humanas possíveis. Emerge, portanto, o seu conteúdo ético, político econômico, ecológico, cultural, jurídico, etc. Denominamos de fase dos direitos humanos integrais esta etapa da história dos direitos, que teve sua formulação nas Convenções de direitos humanos dos anos noventa do século XX e que, nadando contra a maré do neoliberalismo globalizado, começou a desvendar os fundamentos epistemológicos dos direitos humanos, de seu discurso e os seus consequentes efeitos.

Apesar das imposições e vedações capitalistas que garantem a primazia dos direitos individuais sobre a efetividade dos direitos sociais, já se começou a reivindicar a equivalência de ambas as classes de direitos. Reivindica-se, mais ainda, a interdependência entre os direitos humanos e as políticas democráticas representativas, em que pese a apatia cidadã que funciona como sua condição (HERRERA FLORES, 2009b, p. 111-112).

Somente conhecendo a concepção e o discurso de direitos humanos que impera no contexto no qual vivemos é que podemos analisá-lo criticamente, refletir teoricamente,

comprometermo-nos eticamente e propor práticas concretas que nos levem a caminhar para uma ideia crítica e contextualizada de dignidade humana.

Nesse ponto, justifica-se a importância da escolha do tema. Se nossa concepção manifesta dos direitos humanos, da linguagem e dos os processos comunicacionais vincula-se ao discurso tradicional de cunho universalizado desses direitos, direta ou indiretamente, legitimamos a concepção que preceitua que todos têm direitos humanos pelo simples fato de ter nascido humanos. Sobrepomos, nesse sentido, o formalismo à imanência da vida humana, repleta de necessidades de bens materiais e imateriais. Contudo, urge considerarmos a importância da formalidade das leis positivadas, mas também as carências concretas por vida digna. Aí a importância da teoria da reinvenção dos direitos humanos.

A teoria da reinvenção, aliada ao conhecimento crítico e contextualizado dos direitos humanos, poderia proporcionar a aproximação dos espaços público e privado, bem como a formação de pessoas engajadas na luta pela dignidade humana. Quando falamos de uma aproximação de espaços públicos e privados, referimo-nos à ideia de democracia participativa.

A noção do contrato social nos demonstra um início dessa problemática, pois a figura clássica que fundamenta a relação social pressupõe um a priori de abstrações que separam ideológica e ficticiamente os humanos e os contextos concretos nos quais estão inseridos, legalizando posições de desigualdade num ciclo a se repetir infinitamente.

Daí as dificuldades que a teoria política liberal encontra na hora de reconhecer institucionalmente a proliferação de reivindicações de gênero, raciais ou étnicas. Conforme Herrera Flores (2005a, p. 94-95, 2005b), a política deve deixar de ser entendida como o local no qual somente existe consenso, para ser o local de criação contínua de cidadania subjetiva, de criação de condições que tornem possível a palavra de todos e todas, em um marco de igualdade e com o reconhecimento dos múltiplos possíveis pontos de vista.

O público deixa de ser um espaço homogêneo da linguagem, no qual existe apenas o consenso para se tornar um local da diferença, o local do dissenso que, a partir das múltiplas vozes, permite a constante criação de pequenos consensos. Ao confundir-se com o privado,

tanto um quanto outro se torna espaço social, ou seja, conforme dizia Touraine (1993, 2004), a sociedade como o conjunto de relações entre atores sociais e não meramente entre indivíduos isolados, que pertencem tão somente ao que se entendeu por âmbito privado.

Todos e todas se assumindo como atores sociais para que possam modificar politicamente e os processos comunicacionais os contextos reais nos quais estão inseridos. Diante disso, faz-se necessário pensar os direitos humanos como o resultado provisório das lutas pelo acesso igualitário e não hierarquizado por processos de divisão do fazer humano (LYRA FILHO, 1982). Dessa forma, os direitos não teriam maior pretensão do que universalizar a vida digna de ser vivida, criando um mundo instituinte de pessoas e povos de diferentes culturas (HERRERA FLORES, 2009b). Assim, podemos falar de um discurso dos direitos humanos para a humanização.

Para efeito da análise dos aspectos relativos ao estudo, situamos no amplo campo discursivo do pensamento moderno a contraposição básica entre as tendências nomeadamente liberais – de afirmação dos princípios erigidos historicamente pelas revoluções burguesas dos séculos XVIII-XIX – e as abordagens do social constituídas criticamente em relação a elas, cuja expressão mais significativa é o marxismo, arcabouço teórico que não se contrapõe à utopia moderna condensada no discurso da universalidade de direitos e igualdade de oportunidades, antes critica o modelo liberal burguês justamente pela sua contraditória impossibilidade de realizar o que proclama.

Reconhecimento de que a diferença e admite a produtividade do conflito que, a rigor, o alcance da igualdade eliminaria. Apesar disso, partindo de uma afirmação da diferença, incorporamos ao debate proposições teóricas advindas do pensamento pós-crítico com a criticidade que contém em relação à marca estruturalista da tradição moderna destacando contribuições para os desafios postos pela contemporaneidade no sentido de ressituar a escola e ressignificar os direitos humanos em um movimento de desconstrução .

Não é um processo ou um projeto marcado pela negatividade ou pela negação do outro, nem somente um elemento essencialmente crítico, até porque, não cabe negar, existe

um valor em cada história que muitas vezes preferimos manter viva, mas que tem seus limites (p. 12).

Nessa perspectiva, no âmbito dos muitos aspectos que se pode enumerar como constitutivos do discurso da linguagem e dos processos comunicacionais moderno sobre escola e direitos humanos, destacamos a afirmação do universal e da igualdade por funcionar como estratégias discursivas associadas a práticas de subordinação do outro, para o qual o mesmo é o modelo descrito pela racionalidade moderna ocidental. Entendemos que esta é uma marca da qual a abordagem crítica não consegue se desprender e em função da qual produz uma ideia de direitos humanos e de política cultural (nomeadamente as escolares) que se caracteriza, tanto quanto a versão liberal, por práticas de regulação e controle da diferença.

#### **A CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A LINGUAGEM**

A partir da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos e a existência de diferentes concepções de direitos humanos e, como essas escolhas podem influenciar na efetividade da Educação em Direitos Humanos para isso é preciso observar e repensar a concepção de pessoa humana/sujeito, o conceito de Educação e de Direitos Humanos como possibilidade de auxiliar na construção de uma sociedade que respeita a diversidade, seria exigência crítica considerar que a formação do sujeito se dá numa construção relacional, na presença do outro, portanto todos devem ser sujeitos de direitos. Com base nisso é possível depreender que os direitos humanos deveriam ser concebidos como sendo todas as condições necessárias para a realização concreta da vida da pessoa humana e forma semelhante, entender a educação como direito humano, fundamentada nas necessidades reais (e não ideais) da pessoa humana, estaria em sintonia com esta reflexão.

Diante do anseio de se construir uma sociedade e uma escola mais justa, solidária, livre de preconceitos e discriminações, faz-se necessário apontar e enfrentar as dificuldades que se têm em promover os direitos humanos, é preciso identificar e confrontar as dificuldades para promover estes direitos no cenário escolar.

Educação que, para além da aprendizagem dos conhecimentos acumulados, os processos comunicacionais e da linguagem que busque transformar a sociedade num lugar melhor e justo onde caiba todos. A educação torna-se, portanto, libertadora com vistas à possibilidade da pessoa humana ser mais (FREIRE, 2014).

Trazer a tona os ensinamentos de Freire (2015) sobre a educação mudar as pessoas e as pessoas mudarem a sociedade, tornando clara as relações, a sociedade e evidenciar o que precisa ser mudado e, no caso da Educação em Direitos Humanos, perceber que não basta tratar de direitos humanos, é preciso perceber as diferentes concepções de direitos humanos a fim de selecionar e fazer escolhas. Os sujeitos precisam mudar para superar as violações do sistema, pois os sujeitos são vítimas do sistema. No sentido indicado por Freire a mudança das pessoas deve decorrer de sua indignação às causas de exploração sentida (que podemos compreender aqui como causas de violação dos direitos humanos), na tentativa de superá-las para estar livre de violação de direitos.

Se para Freire (2015) a educação é uma forma de intervenção no mundo que, [...] além do conhecimento do conteúdo [...], implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento (FREIRE, 2015, p. 96), é necessário que a Educação em Direitos Humanos tenha claro as concepções de direitos humanos, para que o debate acerca do tema torne claras as causas de violação dos direitos humanos, visando auxiliar na transformação da sociedade numa cultura de respeito a esses direitos.

Nas palavras de Freire: A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE, 2001, p. 44).

Nesse sentido, vários questionamentos continuam nos inquietar, os quais nos instigam a dar continuidade à pesquisa sobre o tema. Por exemplo: que tipo de experiência educativa permite formar para o discernimento dos valores da Educação em Direitos Humanos frente às instituições políticas e econômicas que promovem a negação do ser humano como sendo o

sujeito corpóreo e necessitado? Esta questão nos remete ao aprofundamento da construção pedagógica da Educação em Direitos Humanos, e que, para nossa compreensão, deveriam estar relacionadas com os conceitos e fundamentos apresentados por Paulo Freire. O sonho de um mundo melhor possível, certamente passa pela esperança de uma sociedade constituída por pessoas, sujeitos de direitos, que compreendendo as causas de dominação, sejam capazes de insurgir-se e lutar pela transformação da sociedade. Assim, a Educação em Direitos Humanos, como instrumento possível para auxiliar na construção de uma sociedade de respeito aos direitos humanos, pautada pelo sujeito de direitos, corpóreo e necessitado, pela educação como direito e como parte do desenvolvimento da pessoa humana, está diante de muitos desafios.

Por meio dos processos de empoderamento<sup>1</sup> é possível articular a luta pela igualdade de gênero, bem como contra o racismo e outras formas de discriminação. O ato de empoderar pessoa ou grupo garante que eles construam seus espaços de realização de direitos e cidadania dentro da sociedade. Entretanto, não tem como perspectiva a transformação da estrutura social.

No campo educacional, atos de discriminação, humilhações e homofobia desenham uma realidade excludente e desigual. Segundo Zuchiwschi (2014), existe um número preocupante de agressões contra homossexuais motivadas por discriminação quanto à orientação sexual. A educação pelos e para os direitos humanos não pode se restringir ao acesso e permanência do jovem na escola, mas como instrumento na promoção de múltiplas ações voltadas para práticas e atitudes cotidianas direcionadas para condutas de respeito aos direitos humanos e tolerância à diversidade.

## **CULTURA UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**

O PMEDH iniciou sua vigência em 2005 com fases de aplicação que iriam até 2014, mas que, posteriormente foram expandidas até 2019, destinado a fomentar o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> O empoderamento é um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 733)

de estratégias e de programas nacionais de Educação em Direitos Humanos. O principal objetivo da PMEDH é propor uma cultura universal de Direitos Humanos por meio da Educação e, neste sentido, compreende a Educação como instrumento capaz de

Criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e, a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, s/p).

Neste sentido, Candau (2007) indica a existência de diferentes (pelo menos duas) concepções de direitos humanos que servem de referencial para a Educação em Direitos Humanos, cujo discurso está marcado por uma polissemia que afeta sua compreensão, e que precisa ser indicada para que a opção entre as concepções possa ser feita de forma clara.

O primeiro [enfoque], marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrados na participação nas eleições. Também estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psicoativa, interacionista e experiencial. O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes, fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de marketing. [...]. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza —temas geradores!. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume do ponto de vista psicopedagógico, um construtivismo sociocultural. (CANDAU, 2007, p. 408). Nesta produção a autora apresenta indícios para um



importante debate sobre as lógicas que fundamentam e direcionam as concepções dos direitos humanos, porém a autora não aprofunda a discussão sob a perspectiva da formação dos direitos humanos, mas indica sua efetivação por meio da perspectiva pedagógica a fim de direcionar a EDH [Educação em Direitos Humanos], afirmando ser importante identificar a —matriz predominante em cada proposal, isso permite optar pela concepção da EDH, sendo um —desafio a enfrentar nos próximos anos! (CANDAU, 2007, p.).

Comparato (2013) apresenta uma ampla abordagem histórica sobre o sentido e a evolução dos direitos humanos. Para ele, a parte mais bela e importante de toda a história é

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais. (COMPARATO, 2013, p. 13). Para o autor, o desenvolvimento dos direitos humanos ocorreu concomitantemente com a construção do conceito de ser humano, iniciados numa fase teológica. Conforme se foi desenvolvendo a ideia do ser humano como ser único, capaz de construir a história, suas necessidades permitiram, também, pensar em garantias essenciais para a vida humana. O critério para ser portador de direitos humanos é ser pessoa humana e, por isso, deve estar pautado na radical igualdade entre as pessoas, independentemente de qualquer opção ou característica. Comparato (2013) apresenta a discussão acerca do reconhecimento da pessoa humana, como ser único e portador de direitos essenciais de garantia de sua dignidade humana, para justificar que há uma essência histórica e uma base científica biológica que dão fundamento ao caráter histórico dos direitos humanos. Portanto, Comparato (2013) concebe os direitos humanos a partir da especificidade da pessoa humana, constituído historicamente paralela à própria formulação do conceito de pessoa humana.

O reconhecimento da pessoa na qualidade de cidadão, da linguagem e dos processos comunicacionais, tornou-se o modelo padrão para as garantias dos direitos humanos, assim nem todas as pessoas eram titulares de todos os direitos enunciados na Declaração, apenas aquelas consideradas cidadãos eram. Disso decorreu a distinção de classes sociais e até mesmo de gênero, como por exemplo, a exclusão da participação da mulher nas decisões políticas. Segundo Hobsbawm (2008, p. 20) [...] este documento [Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão] é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária.

Cabe destacar duas entidades civis que têm contribuído na luta pela garantia do direito à educação: a Ação Educativa e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A agenda dessas entidades, inclusive, contrapõe-se à ideia de que a educação não é direito humano para todas as pessoas. Carreira (2017), educadora da Ação Educativa, apontou a política econômica atual como violadora de direitos humanos, em especial do direito humano à educação de todas e todos, afirmou que

É necessário questionar o fundamentalismo econômico. O que está em xeque no momento brasileiro é a noção de que a educação é um direito humano de todas as pessoas. A ideia da educação como mercadoria, como algo que deve ser somente de alguns, está no centro da disputa educacional (CARREIRA, 2017, s/p).

Considerando o atual contexto político e econômico é imprescindível reconhecer que a luta da sociedade civil foi e permanece fundamental para a construção de uma série de políticas que são primordiais para a conquista do direito humano à educação. Carreira, (2017), afirma ainda que

A luta de mais de uma década pela implementação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e o avanço de um movimento conservador organizado que impede a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas (citando aqui o movimento Escola Sem Partido) também foram pautados. Sendo assim, as entidades trouxeram a necessidade de as questões de gênero e diversidade sexual estarem na formação inicial de professores/as e do combate à evasão escolar dessa população, que de maneira recorrente sofrem agressões e violências no ambiente escolar. A desigualdade de gênero também não está resolvida. O desigual acesso e continuidade dos estudos das mulheres brasileiras depende de seu pertencimento racial, localização geográfica e renda. E um percentual expressivo das crianças fora da escola são crianças que possuem algum tipo de deficiência (CARREIRA, 2017, s/p).

Trabalhar com Educação Sexual implica em desenvolver estratégias pedagógicas que permitam conhecer, refletir e questionar sobre Gênero, Classes Sociais, Raça e Etnia, Relações Geracionais, Cidadania, Direitos Humanos pois não é possível no contexto atual, abordar Sexualidade, atitudes e comportamentos sexuais, falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Anatomia e Fisiologia Sexual, Gravidez, Métodos Contraceptivos,

Corpo sem relacionarmos com as categorias sociais que vão possibilitar a compreensão de que nossa concepção e percepção da Sexualidade é uma construção histórica, e altera-se de época pra época e de povo pra povo. Ou seja, temos de ir além da informação biológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta noção como suporte teórico, pode-se entender que a comunicação e mídia põe em discurso a sexualidade, tornando-a um espetáculo, onde os sujeitos fazem escolhas, mas se sujeita aos valores inculcados pedagogicamente pela sociedade que lhe controla a sexualidade. Sendo assim conceito de direitos humanos, fundamentado na dignidade comum ao homem, seja no Ocidente, seja em outras culturas, estabelece uma linha horizontal de igualdade na comunicação social comum a todos. Em vez de permanecer nas declarações, legislação e normas, precisa integrar-se à realidade. Neste sentido, a pesquisa educacional pode dar expressivas contribuições para melhor conhecer uma realidade envolta em espessa névoa da comunicação, mídia e sexualidade e também para identificar e avaliar boas políticas e práticas. As barreiras interpostas ao respeito à dignidade humana, por meio da comunicação, estão presentes quer na educação básica, quer na educação superior. Se não forem observadas como esse, o acesso e frequência aos meios de comunicação e a qualidade do que está sendo apresentado e exposto ao sujeito, são prejudicadas. Com isso se lesa também o direito à educação, que, por sua vez, é um direito germinativo: afeta a consciência e o exercício de outros direitos, entre eles à cidadania, à saúde, ao trabalho e outros.

Ramos (2010), ao estudar a construção do currículo de Educação em Direitos Humanos no Brasil, argumenta que a luta pelo estabelecimento de significados relacionados aos direitos humanos e à educação sexual educacional é desenvolvida no campo discursivo da modernidade, ou seja, pois se trata de um assunto que ainda é para muitos um tabu, infelizmente. De acordo com a autora, a arena discursiva em que isso acontece é representada pela criticidade, pela diferença e pela liberdade, aspectos notoriamente contrários ao que tem sido defendido pelos políticos da extrema direita, grupo ao qual pertence o futuro presidente do Brasil. A postura mais liberal e universal defendida no pensamento contemporâneo vai ao

encontro da defesa dos Direitos Humanos, os quais são caracterizados pela universalização, pela crítica, pela valorização das diferenças, entre outros.

Logo, no processo de ensino/aprendizagem, a “*diferença* [deve ser] apreendida como diversidade/pluralidade cultural a ser respeitada e na abordagem de convivência multicultural como espaço da tolerância” (RAMOS, 2010, p.127), no interior do qual a diferença está representada pelos discursos liberal e crítico, eles mesmos bastante matizados (RAMOS, 2010). Para isso, discursivamente, busca-se camuflar aquilo que é universal “travestindo-o” de particular, mas de um “particular que se tornou hegemônico” (RAMOS, 2010, p.128). Assim, na verdade, não se valoriza o que é individual, diferente, mas busca-se uniformizar esse “objeto diverso”, a fim de que ele pertença ao universal, que, por sua vez, é aceito e bem-visto pelo grande coletivo social. “Porém, é possível questionar essa ideia de cultura global como um destino irreversível se considerarmos que, no âmbito da globalização, grupos não hegemônicos também atuam e configuram os processos sociais” (RAMOS, 2010, p.35).

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. L. Os direitos humanos como tema global. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARREIRA, Denise. In Ação Educativa, Movimentos Sociais apresentam a Situação da Educação Brasileira para a Relatora da ONU para o Direito à Educação. 2017. Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/04/10/movimentos-sociais-apresentam-a-situacao-da-146-educacao-brasileira-para-a-relatora-da-onu-para-o-direito-a-educacao-em-visita-extraoficial-aopais/>. Consultado em 25/10/2018.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Suzana (Org.). Educar em Direitos Humanos: construir democracia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Suzana (Org.) Educação em Direitos Humanos e formação de educadores, in Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. CANDAU, Vera. M.; et.al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

FLORES, Joaquin Herrera. A (Re) invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 8ª ed. São Paulo: Paz & Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014b.

FREIRE, Paulo. Palestra do Professor Paulo Freire no Seminário de Educação em Direitos Humanos. 1989. Acervo Paulo Freire. São Paulo. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4529>. Acesso em 06/07/2017.

FIORIM, Bruna. Os direitos humanos em condições de modernidade radicalizada e globalização econômica, 2006

GRUBBA, Leilane Serratine. *O discurso dos direitos humanos para a humanização: uma análise da concepção tradicional dos direitos humanos à luz da teoria da reinvenção de Herrera Flores*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

HOBBSBAWN, Eric J. *A era das Revoluções: 1798-1848*. 15.ed. Trad. Maria L. Teixeira; Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

LYRA FILHO, Roberto. Normas jurídicas e outras normas sociais. In: *Direito e Avesso*, Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, ano I, n. 1, Brasília: Nair, 1982. \_\_\_\_\_. *O que é o Direito?* Coleção Primeiros Passos. 11. ed. n. 62, São Paulo. Brasiliense: 1982.

RAMOS, Aura Helena. *Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos*. 2010. 143f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

TOURAINÉ, A. 1981. *The voice and the eye: an analysis of social movements*. Cambridge, UK/ New York: CUP

UNESCO, Brasil ratifica a Convenção da Diversidade da UNESCO. Disponível: [http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/convidiversidadebrasil/noticias\\_view](http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/convidiversidadebrasil/noticias_view) Acesso: outubro/2018. \_\_\_\_\_, Linhas Gerais de um Plano de Ação para a Aplicação da Declaração Universal da UNESCO Sobre a Diversidade Cultural. Disponível: [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decunivdiversidadecultural.doc](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc) Acesso: outubro/2018.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html). Acesso em: dez. 2018.



e-ISSN : 2177-8183

**A NATUREZA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL NA  
PERSPECTIVA DE PESQUISADORES BRASILEIROS**

***THE NATURE OF SCIENCE ON SCIENCE TEACHING IN BRAZIL ON BRAZILIANS  
RESEARCHERS PERSPECTIVE***

*Anderson Camatari Vilas Boas*

anderson.avb@gmail.com

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Brasil

*Marinez Meneghello Passos*

marinezmp@sercomtel.com.br

Doutora em Educação para a Ciência

Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Brasil

*Marcos Rodrigues da Silva*

mrs.marcos@uel.br

Doutor em Filosofia

Universidade Estadual de Londrina – UEL, Brasil

**RESUMO**

Esta investigação qualitativa buscou evidenciar a percepção de pesquisadores brasileiros sobre como ocorre, ou por que não ocorre, o ensino da Natureza da Ciência (NdC) nas salas de aula do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Foram realizadas treze entrevistas com pesquisadores líderes de grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), da área de Ensino de Ciências e com linhas de pesquisa em História e Filosofia da Ciência (HFC) ou NdC, que foram transcritas e analisadas considerando os procedimentos da Análise Textual Discursiva. Segundo as percepções expostas nos depoimentos, a NdC não é ensinada, salvo em alguns casos raros e pontuais, quase sempre relacionados à participação de estudantes ou pesquisadores da universidade. Para esses casos, a NdC é abordada por meio de: discussões sobre as inter-relações Ciência-Tecnologia-Sociedade; uso da HFC; atividades práticas; método do ensino por investigação; atividades de modelagem; atividades de divulgação científica. Já para os casos em que a NdC não é ensinada, foram identificadas sete dificuldades, muitas delas articuladas entre si, ou por ocorrerem simultaneamente, ou por exercerem influência umas sobre as outras. Relacionamos as sete na sequência: por opção do próprio professor do EF e EM; pelas condições de trabalho desse professor; em função do sistema educacional e do currículo do EF e EM; pela falta de apoio para o ensino da NdC; pela inexistência de materiais didáticos; pela falta de articulação entre universidade e escola; por não ter sido abordado durante a formação docente.

**Palavras-chave:** Natureza da Ciência. História e Filosofia da Ciência. Ensino Fundamental e Médio. Dificuldades. Abordagens.

#### **ABSTRACT**

This qualitative research had the objective of evidencing the perception of Brazilian researchers about how occurs, or why not occurs, the teaching of the Nature of Science (NoS) in the classrooms of middle (MS) and high school (HS). Thirteen interviews were made with researchers who lead research groups registered in National Council of Research and Development (CNPq), in the area of Science Teaching and with research lines in History and Philosophy of Science (HPS) or NoS, that were transcribed and analyzed considering the procedures of the Discursive Textual Analysis. According the perceptions showed in the interviews, the NOS is not taught, except in some rare and specific cases, almost always related to the participation of university's students or researchers. For these cases, the NOS is approached through: discussions about Science-Technology-Society (STS) relations; the use of HPS; practical activities; the method of teaching by investigation; modeling activities; scientific outreach activities. For the cases in which NoS is not taught, seven difficulties have been identified, many of them articulated among themselves, or because they occur simultaneously, or because they exert influence over one another. Following, this seven are listed: by chooses of the teacher of the MS and HS; by the labour conditions of this teacher; due to the educational system and the curriculum of the MS and HS; by the lack of support for teaching NoS; by the lack of didactic materials; by the lack of university-school articulation; and because it was not approached during the teacher's education.

**Keywords:** Nature of Science. History and Philosophy of Science. Middle and High School Education. Difficulties. Approaches.

#### **INTRODUÇÃO**

O debate sobre a necessidade ou não de inserir História e Filosofia da Ciência (HFC) nos currículos das ciências esteve presente durante muito tempo na literatura. Vários foram os



argumentos contrários a essa inserção, dentre eles destacamos três. Primeiro: A atividade científica é altamente complexa e seu nível de especialização exige um enfoque em detrimento de outros, de tal maneira que uma exposição à História da Ciência (HC) poderia enfraquecer esse (necessário) dogmatismo ao revelar uma ciência cujas decisões (entre teorias rivais e antagônicas, por exemplo, em determinados momentos históricos) nem sempre obedeceram a um racionalismo supostamente esperado que a ciência adotasse (KUHN, 2009). Segundo: A questão filosófica da precedência da teoria sobre a experimentação, trazida pela HFC, colocaria em xeque a objetividade da ciência (como algo que retrata fielmente a realidade) ao retirar a suposta autonomia que a experimentação deveria ter (BRUSH, 1974). Terceiro: A única HC possível (de ser ensinada) é aquela simplificada e de má qualidade, escrita para sustentar a versão da metodologia atualmente usada pelos cientistas (KLEIN, 1972 *apud* MATTHEWS, 1995).

Por outro lado, Matthews, em artigo publicado em 1992 e em sua influente obra *Science Teaching*<sup>1</sup> (2015), indica que desde o início do século XX havia clamores pela presença da HC nos currículos. E complementa que alguns movimentos de reforma curricular faziam essa inserção, ainda que nem sempre tais reformas contassem com a participação de historiadores, filósofos ou educadores. Em consulta a Matthews (1995, 2015), torna-se possível listar várias razões que mostram o benefício da inserção da HFC nos currículos, entre as quais destacamos oito: a) permite uma melhor compreensão dos conceitos científicos por apresentar a forma como se desenvolveram e se aperfeiçoaram; b) dá uma dimensão mais humana e compreensível ao processo de idealização da ciência, tornando-a digna de apreciação por si mesma; c) há um valor intrínseco na compreensão de certos episódios da HC como as Revoluções Científicas; d) seus estudos fornecem subsídios filosóficos para que os

---

<sup>1</sup> Publicada originalmente em 1994.

professores compreendam melhor as terminologias de sua disciplina como, por exemplo, “leis”, “teorias”, “causas”, “modelo”, “fato”, “evidência”, “problema científico”; e) desmascara o dogmatismo de muitos manuais e livros didáticos, apresentando um caráter social da ciência; f) humaniza a ciência, apresentando as idiossincrasias pessoais dos cientistas e os embates da comunidade científica; g) apresenta a interdisciplinaridade presente nas ciências; h) é necessária para compreender a Natureza da Ciência.

Ainda segundo Matthews (2015), as questões da HFC não são extracurriculares ou complementares para os professores, mas sim parte da estrutura fundamental do ensino das ciências, pois sem HFC seria impossível ter discussões informadas e inteligentes sobre questões como: as características do método científico; as explicações científicas; o juízo de valor no trabalho dos cientistas; o pensamento crítico sobre afirmações empíricas.

Atualmente essa discussão, sobre a inserção ou não da HFC no ensino, parece não ser mais encontrada na literatura e, em seu lugar, há um reconhecimento pela importância que o entendimento a respeito da NdC tem para o ensino e o aprendizado em ciências (VILAS BOAS; SILVA; PASSOS; ARRUDA, 2013), um aprendizado que seja, ao mesmo tempo, *em* ciências e *sobre* ciências, ou seja, aprender os conteúdos das ciências e também algo sobre a NdC (MATTHEWS, 1995, p.166). Assim, “a importância conferida ao esclarecimento sobre a Natureza da Ciência fomentou a incorporação da História da Ciência como um dos elementos fundamentais deste esclarecimento” (VILAS BOAS; SILVA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p.315).

Tal reconhecimento, exposto no parágrafo anterior, pode ser evidenciado nos dados levantados por Vilas Boas, Silva, Passos e Arruda (2013), por Vital e Guerra (2014), por Mota, Gontijo e Oliveira (2015), e por Massoni (2010, p.12-64), que mostram um crescimento quantitativo cronológico, de pesquisas realizadas no Brasil relacionando a NdC ao ensino de ciências.

Sabendo que, ainda que de modo discreto e generalizado (MARTINS; BUFFON, 2017), e com concepções filosóficas frágeis e ingênuas (PINO; OSTERMANN; MOREIRA, 2005; NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA; CARNEIRO, 2011), a NdC está presente no currículo do ensino básico brasileiro, e tendo em conta a importância que a mesma tem para o aprendizado dos estudantes, pode-se questionar: Ela está sendo ensinada na educação básica brasileira? Se não está, por quais motivos isso não está ocorrendo? Estas são as questões que nortearam a pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo.

Com o objetivo de captar as percepções pessoais, de pesquisadores (que são líderes de grupos de pesquisa brasileiros), oriundas tanto de sua experiência enquanto pesquisadores quanto das experiências de seus colaboradores que são compartilhadas no seu grupo de pesquisa, a respeito das questões norteadoras já expostas, recorreremos a entrevistas com treze desses líderes. Entrevistas essas realizadas de acordo com as orientações de Bogdan e Biklen (1994), que foram audiogravadas e transcritas, e posteriormente analisadas, considerando os procedimentos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007).

Nas próximas seções trazemos algumas concepções de NdC extraídas de nossos estudos, os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, os dados e os resultados das análises realizadas e, por fim, nossas reflexões e considerações finais.

## **NATUREZA DA CIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Na introdução deste artigo trouxemos o argumento de que a discussão sobre a inserção ou não da HFC no ensino foi superada pelo reconhecimento da importância de se aprender sobre NdC. Nesta seção, trazemos alguns referenciais que discutem o que é a NdC,

mostrando-a como um conhecimento relacionado à HFC, à Sociologia da Ciência e aos Estudos Científicos, buscando esclarecer o que assumimos durante o processo investigativo e os encaminhamentos analíticos.

Para Lederman, Abd-El-Khalick, Bell e Schwartz (2002, p.498), a NdC diz respeito “à Epistemologia e Sociologia da Ciência, à ciência como uma forma de conhecimento, ou aos valores e crenças inerentes ao conhecimento científico e ao seu desenvolvimento”. Apesar das discordâncias entre filósofos, historiadores, sociólogos e educadores sobre algumas questões de NdC, ele apresenta uma relação de aspectos da NdC que considera consensual quanto às características da ciência e do conhecimento científico e a importância desse aprendizado para os estudantes. Tais indicações, que podem ser encontradas em Lederman (2007) e Lederman, Abd-El-Khalick, Bell e Schwartz (2002), tratam dos seguintes aspectos da NdC: natureza empírica da ciência; leis e teorias científicas; natureza criativa e imaginativa do conhecimento científico; subjetividade ou a influência das concepções, crenças e valores dos cientistas no conhecimento científico; influência do contexto sociocultural no conhecimento científico; o mito do método científico; natureza provisória do conhecimento científico.

Matthews (2012), por outro lado, opõe-se à apresentação da NdC por meio de listas de aspectos consensuais, pois mesmo que tais listas tenham utilidade, para seus idealizadores, como ferramenta metodológica de pesquisa para mensurar o aprendizado de NdC e para prover os professores com assuntos sobre NdC para que possam refletir e trabalhar com seus alunos, elas podem tornar-se, por esses mesmos motivos, meros mantras a serem memorizados e repetidos, sem que compreenda seu significado (MATTHEWS, 2012). Isso ocorre porque tais listas pecam pela ausência de uma adequada articulação histórica e filosófica, principalmente em seus detalhes, visto que tentam tratar de assuntos de considerável sutileza filosófica (que possuem longas tradições de debates) em algumas poucas

páginas e, portanto, podem levar a interpretações equivocadas sobre o que é a ciência. Fatos que mais confundem do que esclarecem o que é a NdC.

A fim de evitar problemáticas como essas, Matthews (2012) propõe uma outra maneira de se discutir sobre a NdC. Ao invés de apresentar uma lista limitada de aspectos da NdC na forma de sentenças e suas definições (que pode gerar, a efeito de quem for usá-las, limitar-se à sentença ou à definição), elencar características da ciência com base nos estudos da HFC, da Sociologia da Ciência e dos Estudos Científicos. Dessa forma, ao invés de uma “lista consensual” com alguns aspectos da NdC e suas definições, tem-se uma gama quase ilimitada de características da ciência que podem ser discutidas à luz de diferentes referenciais. A título de exemplo, Matthews (2012) relaciona algumas delas: base empírica; teorias e leis científicas; criatividade; dependência teórica; incorporação cultural; método científico; provisoriedade; experimentação; idealização; modelos; valores e questões sociocientíficas; matematização; tecnologia; explanação; visões de mundo e religião; escolhas teóricas e racionalidade; feminismo; realismo e construtivismo.

Enfim, a partir do que foi apresentado, concordamos com McComas (2008) quando diz que a NdC se caracteriza como

[...] um domínio híbrido que mistura aspectos de vários estudos sociais da ciência, incluindo a história, sociologia e filosofia da ciência, combinados com a pesquisa oriunda das ciências cognitivas como a psicologia para uma rica descrição da ciência; como ela funciona, como os cientistas operam como um grupo social e como a própria sociedade direciona e reage aos empreendimentos científicos (MCCOMAS, 2008, p.249, tradução nossa).

O que nos leva a considerar que a NdC está relacionada à HFC, à Sociologia da Ciência e aos Estudos Científicos, todavia não é idêntica a nenhum deles, sendo um conhecimento sobre a ciência que deriva desses estudos.

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS<sup>2</sup>

Esta investigação, de cunho qualitativo e interpretativo, para responder à questão proposta, recorreu a entrevistas com líderes de grupos de pesquisa brasileiros<sup>3</sup> que trabalhavam com temas relacionados à NdC, na época dos questionamentos.

Para identificar tais grupos, recorremos à ferramenta de busca do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq)<sup>4</sup>. Foram realizadas duas buscas (em novembro de 2016), uma para cada expressão: “Natureza da Ciência” e “História e Filosofia da Ciência”<sup>5</sup>, ambas adotando os mesmos parâmetros e filtros. A partir dessas buscas, chegamos a 59 grupos de pesquisa. Em seguida, ainda na página do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, cada grupo foi consultado individualmente. Nessa consulta foram consideradas as seguintes informações: descrição do grupo; descrição dos objetivos da(s) linha(s) de pesquisa listada(s) na busca inicial; palavras-chave da linha. Tal levantamento objetivou identificar se o grupo atuava na área de Ensino de Ciências e se a NdC e/ou a HFC faziam parte de suas ações de pesquisa. Com a leitura da descrição do grupo de pesquisa (ou do título do grupo, nos casos em que o grupo não possuía uma descrição), não foi possível identificar grupos que não trabalhassem com temas

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa faz parte do projeto “O ensino e a aprendizagem de ciências e matemática em sala de aula e em ambientes informais”, coordenado pelo pesquisador Sergio de Mello Arruda, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética (Número do CAAE: 57663716.9.0000.5231. Número do Parecer: 1.666.360). Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>3</sup> Informamos que essa denominação ‘brasileiros’ está sendo utilizada por nós, pois temos em curso uma investigação semelhante com pesquisadores portugueses e que em momento oportuno será também divulgada.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

<sup>5</sup> Assumimos, no final da seção anterior, que NdC é um conhecimento derivado da HFC, por este motivo, continuamos a usar a HFC nos critérios de buscas, mesmo ela não estando explicitamente presente no problema de pesquisa.

relacionados ao Ensino de Ciências. Por outro lado, pôde-se verificar, em vários grupos, a ausência das expressões “natureza da ciência”, “história da ciência” e “filosofia da ciência” na descrição das linhas de pesquisa listadas na busca e nas suas palavras-chave, casos esses que excluíram o grupo da posterior entrevista com seu líder. Esses procedimentos alteraram a quantidade de grupos a serem consultados para 35 grupos, dos quais 13 responderam à nossa solicitação de contato e seus líderes foram entrevistados, no período de novembro de 2016 a junho de 2017.

Como já indicado, nossas intenções eram a de questionar: Quais eram as percepções desses líderes (por conseguinte, pesquisadores) a respeito de como a NdC estava sendo ensinada na educação básica e, se não estava, quais eram os motivos para que isso não estivesse ocorrendo?

As entrevistas tiveram duração entre 25 e 66 minutos (média de 40 minutos), e foram conduzidas conforme as orientações de Bogdan e Biklen (1994), podendo ser consideradas do tipo aberto, por não possuírem um roteiro específico. No início da entrevista relatávamos sobre nossas intenções investigativas e lançávamos a questão apresentada anteriormente. As 13 entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas segundo os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) presente em Moraes e Galiazzi (2007).

Sobre a ATD, esclarecemos que a consideramos como uma metodologia de análise que pode ser entendida como um processo de desconstrução e reconstrução, no qual são isolados, interpretados e categorizados enunciados recortados do material submetido a análise, o que resulta na produção de novos entendimentos sobre o objeto de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007). Tal processo analítico da ATD se dá em três momentos. O primeiro é a fragmentação do material em unidades que representem enunciados importantes para a pesquisa. O segundo é a reorganização, a categorização dessas unidades, estabelecendo relações, por métodos dedutivos, indutivos, dedutivo-indutivos ou intuitivos, que congreguem

elementos que compartilhem sentidos semelhantes. Para essa pesquisa adotamos o método intuitivo, em que as categorias emergem como *insights*, como flashes de luz em meio a uma tempestade (MORAES; GALIAZZI, 2007). O terceiro momento, captação do novo emergente, resulta em uma nova compreensão do objeto de pesquisa a partir da reflexão e crítica aos processos anteriores.

Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. [...] o pesquisador pode desafiar-se a produzir 'argumentos centralizadores' ou 'teses parciais' para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um 'argumento central' ou 'tese' para sua análise como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.33, assinalamento dos autores).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), a ATD não se constitui em um processo linear, mas sim em uma espécie de ciclo, de espiral, visto que os processos de unitarização e categorização são revisitados até que haja uma saturação analítica, recorrendo a um novo ciclo em que haja um aprofundamento da compreensão, devido à impregnação do pesquisador com os dados.

Nesta pesquisa, o processo de unitarização consistiu em separar fragmentos das entrevistas, cujo conteúdo versava a respeito da NdC ou a como a NdC estava sendo ensinada ou aos motivos pelos quais a NdC não estava sendo ensinada no EF e no EM, segundo as percepções dos depoentes. Em função da extensão das transcrições, foi necessário criar códigos para que as unidades interpretativas pudessem ser localizadas em seu contexto original. Assim, o código B09L075, por exemplo, representa um trecho da entrevista do pesquisador brasileiro (B) 09 que se inicia na linha 075. Na apresentação dos resultados, quando alguma descrição se referir a vários trechos da mesma entrevista, será apresentado o código do pesquisador na primeira vez, e apenas as linhas logo depois (por exemplo:



B06L030, L090; B11L080, L130). Após o processo de unitarização dos depoimentos, passamos a buscar por categorias que pudessem representar as percepções dos entrevistados. Deste processo analítico surgiram três conjuntos de informações: Afirmções sobre a presença ou a ausência da NdC nas salas de aula do EF e EM; Abordagens para o ensino da NdC; Dificuldades para inserir a NdC nas salas de aula do EF e EM, que novamente foram analisados a fim de evidenciarem categorias relacionadas com nossa questão de pesquisa. Essas categorias e suas subcategorias serão apresentadas na continuidade, juntamente com os resultados a que chegamos com esta investigação.

A pesquisa aqui exposta foi aprovada pelo Comitê de Ética e possui os seguintes registros – CAAE: 57663716.9.0000.5231; Parecer: 1.666.360.

## RESULTADOS E ALGUMAS DISCUSSÕES

No Quadro 1, a seguir, descrevemos os três conjuntos de informações já mencionados e as categorias e subcategorias (quando existirem) relacionadas a cada um deles. Na sequência ao quadro retomamos cada um desses conjuntos, justificando e exemplificando os resultados propostos.

**Quadro 1** – Conjuntos, categorias e subcategorias que emergiram das análises

Conjunto 1: Afirmções sobre a presença ou a ausência da NdC nas salas de aula do EF e EM	
Categorias	Subcategorias
Afirmções positivas	X
Afirmções negativas	X
Conjunto 2: Abordagens para o ensino da NdC	
Categorias	Subcategorias

Abordagens usadas pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações CTS</li> <li>- Uso da HC ou HFC</li> <li>- Atividades práticas</li> <li>- Ensino por investigação</li> <li>- Atividades de modelagem</li> <li>- Divulgação científica</li> </ul>
Abordagens que podem ser usadas pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações CTS</li> <li>- Uso da HC ou HFC</li> <li>- Atividades práticas</li> <li>- Ensino por investigação</li> <li>- Atividades de modelagem</li> <li>- Discussão da NdC sem fazer referência à HC ou HFC</li> </ul>
<b>Conjunto 3: Dificuldades para inserir a NdC nas salas de aula do EF e EM</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Professores	X
Condições de trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo</li> <li>- Desvalorização profissional</li> </ul>
Sistema educacional e currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos: quantidade e obrigatoriedade</li> <li>- Carga horária das disciplinas</li> <li>- Concepções de ensino, aprendizado e avaliação</li> <li>- Sistema invasivo e impeditivo</li> </ul>
Falta de apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das universidades (por meio de projetos)</li> <li>- Dos gestores escolares</li> <li>- Dos alunos da escola</li> <li>- Dos professores da escola</li> <li>- Da sociedade local</li> </ul>
Materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade</li> <li>- Disponibilidade</li> </ul>
Articulação universidade-escola	X
Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de formação inicial</li> <li>- Docentes formadores</li> <li>- Percurso de estudos ao longo da vida</li> </ul>

**Fonte:** os autores

Quando passamos a nos dedicar à análise das Afirmações sobre a presença ou a ausência da NdC nas salas de aula do EF e EM deparamo-nos com dois tipos de afirmações: positivas e negativas. Em função disso elaboramos duas categorias que, como pode ser observado no quadro anterior, não possuem subcategorias.

No que diz respeito às Afirmações positivas, consideramos os trechos das entrevistas em que os pesquisadores destacaram a presença da NdC no ensino praticado pelos professores das disciplinas de ciências nas salas de aula do EF e/ou do EM. Todos os treze líderes de grupos de pesquisa relataram tal existência, todavia justificaram que se tratava de situações isoladas, casos esporádicos, não representativos do que realmente ocorria de fato nas salas de aula dos locais em que seus grupos de pesquisa atuavam. Complementando que: eram abordagens que se limitavam a apresentar o que estava indicado no material didático disponível, quando houvesse (B08L115); ou, eram discussões equivocadas (B01L128), no sentido de usar a HC apenas para introduzir um assunto ilustrando parte da vida de algum cientista, muitas vezes de forma anedótica e propagando mitos (B09L079; B10L274), como uma simples curiosidade para chamar a atenção dos alunos (B10L258; B13L108), e, portanto, de forma incompleta, sem fazer a devida explicação e correlação com o conteúdo (B03L150; B10L061); ou, a abordagem estava implícita, de modo a “colocar os alunos quase em desespero” (B10L139), por apenas dar dicas e esperar que eles, por intuição, compreendessem a NdC; ou, eram casos de professores que já trabalhavam com o uso da NdC no ensino, seja na graduação, na pós-graduação, ou participando do grupo de pesquisa (B01L094; B07L170; B08L124; B13L140); ou, eram professores que haviam tido a colaboração de estagiários, de bolsistas de Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou de estudantes da pós-graduação (B02L021; B04L025; B05L041; B06L081, L090; B07L178; B08L109, L113; B12L031, L218); ou, eram casos específicos que aconteciam somente porque o professor tinha interesse no tema e reconhecia sua importância (B06L103; B11L197).

Ao nos debruçarmos sobre as Afirmações negativas para este primeiro conjunto de dados, encontramos tais relatos nas entrevistas de oito dos pesquisadores (B01, B06, B07, B08, B09, B10, B11, B13), confirmando a ausência da NdC no ensino praticado pelos

professores das disciplinas de ciências nas salas de aula do EF e/ou do EM. Para B01 “não se discute NdC, não se discute História da Química, ou de qualquer ciência, e não se discute também a concepção de cientista, de ciência, da Filosofia da Ciência” (L099), todavia os professores egressos da graduação em que atuavam, sentiam-se incomodados por não discutirem ou discutirem parcialmente a NdC (L149, L161). Caso semelhante foi relatado por B09 (L066, L070) e B10 (L031, L067, L120), que enfatizaram que mesmo nos casos em que os professores possuíam formação adequada para trabalhar com a NdC em suas aulas, eles não o faziam. Os outros cinco pesquisadores disseram, de forma objetiva e direta, que a NdC não estava presente no ensino que ocorria nas salas de aula. Alguns exemplos de tais depoimentos podem ser observados a seguir:

[...] o que eu posso te dizer é que nunca ouvi alguém me trazer um relato de alguém trabalhando com história da ciência ou natureza da ciência. Não lembro disso ter acontecido. (B06L163)

[...] Com certeza não faz, no geral não. (B07L150)

[...] Mas de uma forma geral, dizer que há uma preocupação, uma inclusão nos programas, isso aparecer num tópico dentro das disciplinas, isso a gente não tem encontrado. (B08L120)

[...] esse tema normalmente não é discutido nas escolas, durante as aulas de biologia ou durante as aulas de ciências. (B11L119)

[...] o que eu vejo, de uma maneira geral, é que não é comum, na escola, os professores na escola trabalharem desta maneira, é contra hegemônico. (B13L084)

A análise dos depoimentos leva-nos a concluir que, na perspectiva dos líderes de grupo de pesquisa entrevistados, a NdC não faz parte das atividades de ensino promovidas pelos professores de ciências nas salas de aula do EF e do EM, contudo, excepcionalmente, isso pode ocorrer.

Voltamos agora nossa atenção para o segundo conjunto, em que organizamos os excertos que dizem respeito às Abordagens para o ensino da NdC, acomodadas por nós em duas categorias: Abordagens usadas pelos professores e Abordagens que podem ser usadas pelos professores, ambas com diversas subcategorias que discutiremos adiante.

Mesmo que presente em momentos excepcionais nas aulas, foi revelado pelos depoentes (nove entrevistados – com exceção de B01, B03, B09 e B10) que as abordagens relativas à NdC se concentravam em torno de alguns temas e atividades. Dessas declarações pudemos evidenciar seis subcategorias: Relações CTS; Uso da HC ou HFC; Atividades práticas; Ensino por investigação; Atividades de modelagem; Divulgação científica.

Quatro deles – B05, B07, B12, B13 – mencionaram abordagens orientadas pelas perspectivas das Relações CTS. B13 comentou que costumava observar a utilização de CTS integradas às artes, e que as CTS possibilitavam a problematização e a discussão, por exemplo, de injustiças sociais relacionadas à distribuição de energia, da suposta neutralidade da ciência, da visão de uma ciência sempre benéfica ou do cientista puro e ingênuo, que permitiam compreender a NdC (B13L018, L103, L122). A escolha de temas sociocientíficos e controvérsias relevantes sob uma perspectiva CTS também foram indicadas por B12 (L056, L066, L144, L150). Para B07 (L295), esses temas explicitam aspectos da NdC que em outras abordagens (como a “economia” ou a “psicologia da ciência”) poderiam ser mais difíceis de serem inseridos. B05 (L027), por outro lado, afirmou que as controvérsias em CTS permitiam verificar o posicionamento e a fundamentação de diferentes grupos sociais em torno de um tema, e que o debate e a argumentação em torno dessa fundamentação possibilitavam a construção do conhecimento, de maneira que a NdC permeasse o processo em suas entrelinhas.

A subcategoria Uso da HC ou da HFC foi mencionada por seis pesquisadores (B02, B06, B08, B11, B12, B13). Nos trabalhos desenvolvidos no grupo de B06, ele destacou que

foi escolhido um episódio histórico, que pudesse também envolver a replicação de um experimento histórico, questionando: “Quais aspectos da NdC aparecem ou estão relacionados e, portanto, podem ser trabalhados?” (B06L021, L070). Com tal situação, segundo seu relato, foi possível fazer um uso instrumental da HC, não querendo introduzir novos conteúdos (em função de um currículo existente muito extenso), mas usando a HC como uma ferramenta que permitisse aos alunos desenvolverem percepções a respeito da NdC (B06L031). B08 também descreveu a utilização de episódios históricos, quando desenvolveu um trabalho com licenciandos, com intuito de mostrar que a ciência não é totalmente benéfica e que os cientistas não são uma caricatura de um herói, e envolvem-se em questões polêmicas (B08L259, L275). Algumas situações relativas ao Uso da HC ou da HFC foram recuperadas por B02, na busca por contextualizar historicamente alguns conceitos e facilitar sua transposição para algo mais próximo de como são abordados na sala de aula (L085); argumentação esta também utilizada por B11, quando mencionou certas orientações de estágios que orientou, falando sobre como surgiram as primeiras pesquisas, como o conceito científico foi desenvolvido (L210). Por fim, destacamos os comentários de B12 indicando que um de seus orientados fez uso da HFC em uma intervenção com professores de diversas escolas (B12L031), e de B13, que abordou a NdC por meio de encenações teatralizadas, em uma orientação que fez (L051) e por meio do aproveitamento do contexto das próprias aulas, dos conteúdos obrigatórios, como astronomia (L142).

As Atividades práticas foram citadas por B12 e B02. O primeiro indicou que um docente colaborador de seu grupo de pesquisa havia recentemente questionado-o da seguinte forma: “Como é que você pode pensar a NdC a partir do ensino da disciplina, da experimentação, do laboratório?” (L095), o que deflagrou um processo de orientação ainda em curso (no período da entrevista). Com relação a B02, um de seus orientados estava

atuando em uma escola falando “de ciência por meio da prática, e por meio da prática ‘historicizando’ a biologia” (B02L033).

O Ensino por investigação foi mencionado por B07, que orientou licenciandos que participavam do PIBID e, em suas propostas de atuação nas salas de aula das escolas, levaram os alunos a vivenciarem situações nas quais eles mesmos começaram a refletir e discutir explicitamente sobre aspectos da NdC (B07L070). Tal estratégia foi adotada por B06 (L136) em suas orientações de estágio.

Atividades de modelagem foram abordadas por B04, quando da observação de alguns professores atuando em colaboração com pesquisadores de sua universidade, enquanto promoviam discussões sobre os processos do “fazer científico, como a argumentação, levantamento e teste de hipóteses, compartilhamento de informações com uma comunidade etc.” (L023). E a Divulgação científica foi lembrada por B13, quando alguns professores foram incentivados, por meio de ações de extensão da universidade, a organizarem feiras de ciências nas escolas, nas quais os aspectos interdisciplinares das ciências são muito evidenciados (L169).

Encerrando agora nossas considerações a respeito do que foi acomodado neste Conjunto 2 de informações, Abordagens para o ensino da NdC, voltamos nossa atenção para as manifestações de seis depoentes (B01, B03, B07, B09, B10, B13) sobre Abordagens que podem ser usadas pelos professores. A análise e organização dos comentários relativos a esta categoria ficaram muito próximas do que havíamos encontrado na categoria anterior, exceto por duas modificações: a exclusão de Divulgação Científica e a inserção de Discussão da NdC sem fazer referência à HC ou HFC.

Para B01 (L163), o estudo e a discussão do contexto histórico do desenvolvimento de um conceito “poderia ser encaminhado numa perspectiva de se implementar efetivamente

uma discussão do que é ciência, pra que ela serve, por exemplo num currículo”, cuja orientação tenha características das Relações CTS.

O Uso da HC ou HFC foi mencionado por três pesquisadores. Para B03, o uso da HFC precisava ser ilustrativo, no sentido de contextualizar um conteúdo histórica e filosoficamente (B03L052, L064), servindo por princípio orientador do planejamento e da execução das aulas, e não como um conteúdo específico, em que a própria discussão dos conceitos científicos mostraria como eles foram construídos, que não existiu um “momento eureka”, em uma estratégia que simulasse a forma como um cientista trabalha (B03L174, L183, L195); B09 destacou que em uma disciplina de HFC da graduação em que atuava, solicitou a seus alunos que pensassem em como levar os assuntos discutidos para as salas de aula do EF ou EM, e elaborassem e apresentassem uma sequência didática (B09L124); tal proposta também foi mencionada por B10, quando desenvolveu algo que denominou por “microepisódios de ensino”, justificando que eram situações que possuíam o intuito de provocar a reflexão, nos licenciandos, sobre como eles poderiam posteriormente (no estágio e após se formarem) levar a HFC para as salas de aula (B10L174).

Uma crítica à forma como eram concebidas as Atividades práticas foi indicada por B03 (L221), ao questionar a “tradicional sequência”: primeiro a teoria, depois a prática, sugerindo uma inversão.

Por que não levar o aluno a pensar um problema antes de relacionar com a teoria? Primeiro levanta a hipótese, faz como o cientista teve o problema, elabora um protocolo de como pesquisar isso etc. E depois chega na aula teórica e amarra isso tudo. Por conta desses resultados que se obteve nos experimentos, a gente chega em qual conclusão? Essa conclusão pode ser a teoria. A teoria que era pra dar inicialmente. (B03L222)

O Ensino por investigação e as Atividades de modelagem foram contemplados nos depoimentos de B07 (L278, L288), afirmando que essas últimas, quando integradas a



discussões sobre HFC, favorecem discussões explícitas da NdC, e que somente a participação dos alunos em atividades de modelagem ou ensino por investigação não garante que eles entendam o que é, como se constrói e qual a função de um modelo na ciência. A modelagem também foi mencionada por B09: “A gente trabalha com modelagem e a gente se preocupa com levar uma visão contemporânea de ciências [...], uma visão correta da ciência” (B09L022).

Quanto à última subcategoria – Discussão da NdC sem fazer referência à HC ou HFC – B13 afirmou que:

[...] quando você trabalha independente da história, como com os referenciais críticos, questões de poder, que estão mais ligadas aos Direitos Humanos, a democracia, pluralidade, sem tanta história, às vezes tem uma aderência maior com os alunos. (B13L114)

Para finalizar nossas discussões a respeito dessas categorias e subcategorias evidenciadas nos depoimentos inseridos no Conjunto 2 de dados, destacamos que apenas dois depoentes tiveram falas em ambas as categorias: B07 e B13. Os demais relataram somente o que eles percebiam que os professores utilizavam ou sobre aquilo que eles julgavam apropriado realizar. Ao observarmos esses dois aspectos ao mesmo tempo e retomarmos muitos dos comentários feitos pelos entrevistados, percebe-se que há um reconhecimento sobre o potencial de tais abordagens – Relações CTS, Uso de HC ou HFC, Modelagem, Ensino por investigação, Atividades práticas – para um ensino que se dedique à NdC em salas de aula de ciências do EF e EM.

Na continuidade iremos apresentar nossos estudos e interpretações a respeito do terceiro conjunto de informações que denominamos por: Dificuldades para inserir a NdC nas salas de aula do EF e EM. Desse movimento analítico emergiram sete categorias, sendo que cinco delas com subcategorias.

A categoria Professores não possui subcategorias e nela foram acomodados os relatos em que B01, B04, B08, B10, B11 e B13 comentaram sobre os professores e seu ensino, no que diz respeito à NdC. A seguir relacionamos alguns exemplos de manifestações, tais como ocorreram ou de comentários sobre elas: “[...] desses que estão atuando não conhecem muito sobre isso, pra não dizer que não conhecem nada sobre isso” (B01L102); desconheciam a existência de bons materiais disponíveis nas escolas (B08L153); preferiam a HC em vez da FC, devido à disponibilidade de materiais com HC, inclusive os aprovados no Programa Nacional do Livro Didático que são distribuídos nas escolas (B10L252); usavam o material que eles mesmos elaboraram (por serem egressos de um mestrado profissional com uma linha em HFC), mas não conseguiam mobilizar os alunos (B13L044); preocupavam-se mais com os conteúdos específicos do que com a NdC (B08L168); se tivessem interesse pelo tema e se tivessem tempo, buscariam alternativas e fariam acontecer (B04L031; B11L200); seu interesse e intenção em discutir a NdC em sala de aula findava depois da formação (B13L096); tinham insegurança quanto ao tema ou receio sobre a receptividade dos alunos que poderiam argumentar: “o professor está deixando de dar aula de Química ou de Física pra trabalhar com texto de história agora?” (B08L145).

Quanto à categoria Condições de trabalho do professor que possui duas subcategorias – Falta de tempo e Desvalorização profissional –, chamamos a atenção para as argumentações de quatro dos depoentes: de acordo com B01, a quantidade de aulas que cada um dos professores possuía e a forma de funcionamento da escola, sobrecarregavam o trabalho do docente, levando-o a não ter tempo disponível para pesquisar e estudar o que precisava para preparar aulas que abordassem a NdC (L120, L153, L157, L160, L183); B07 também discutiu sobre essa falta de tempo, como pode ser observado no relato a seguir.

Mesmo alguns professores que sabem algumas coisas, como o currículo de todos os estados estão só diminuindo o número de aulas de ciências, eles ficam achando: “ah

não, não vou trabalhar com isso porque já não dá tempo de trabalhar o conteúdo, ainda mais trabalhar com isso?” (B07L158).

E complementou, dizendo que a formação docente (prover o professor com mais conhecimento sobre o tema) e os materiais didáticos (que trouxessem discussões sobre NdC) eram fatores que poderiam amenizar esta dificuldade (B07L209).

Para B11, a falta de tempo também influenciava o não trabalho com NdC: “só dá tempo de tratar o básico, sem fazer esta contextualização” (B011L110), “quando eles têm cinquenta minutos para dar aula, é preciso ter foco nos conceitos” (B11L140), não sobrando tempo no dia a dia do professor para o estudo e a preparação de aulas via NdC, e, além disso, eles tiveram pouco contato com a NdC em sua formação.

B10 destacou: a má remuneração dos professores; a obrigatoriedade em trabalhar determinados conteúdos curriculares; a sobrecarga de trabalho. No depoimento a seguir, traz todos esses elementos.

[os professores] acabam fazendo exatamente aquilo que a gente não quer que eles façam, quando eles fazem isso [tentam usar algo de HC], mas é como eles acham que dá pra fazer pelo pouco tempo que eles têm, pelo excesso de aulas que precisam dar, pela preocupação do baixo salário que ganham, que precisam trabalhar em várias escolas, e porque eles entendem que “eu tenho que tocar em alguns assuntos”, ficam preocupados na obrigatoriedade de abordar alguma coisinha, então a coisinha que eles acabam abordando é um aspecto histórico às vezes cristalizado, localizado, transmitindo uma visão individualista, de que a ciência é construída por gênios... é um destrabalho, é um desfavor. (B10L280)

A categoria Sistema educacional e currículo surgiu em função dos comentários de oito dos entrevistados e da riqueza de percepções expostas por eles emergiram quatro subcategorias: Conteúdos – quantidade e obrigatoriedade; Carga horária das disciplinas; Concepções de ensino, aprendizado e avaliação; Sistema invasivo e impeditivo. Neste caso, trazemos todas elas comentadas em um único parágrafo.

De acordo com alguns dos pesquisadores, muitas das dificuldades diziam respeito: ao currículo estar abarrotado de conteúdos (B06L033, B04L030); à quantidade de aulas (B01L153; B10L282); à duração das mesmas (B11L140); à existência de obrigatoriedade e cobranças relativas ao cumprimento do currículo (B01L115; B05L064; B07L232; B10L284); ao impedimento dessa abordagem indicado pela direção ou coordenação (B05L066); às compreensões trazidas pelas diretrizes curriculares sobre como deveria ser o ensino e a aprendizagem (B01L113, L129); à concepção dos sistemas de avaliação como o ENEM e aquilo que eles avaliavam nos estudantes (B07L242); à concepção de ciência prevalente no currículo e nos livros didáticos, empirista e positivista (B01L109); ao sistema de ensino estar dotado de uma visão cientificista e de uma política que coagia a administração das escolas a seu favor, e impunha tantas burocracias ao professor, que gerava um ambiente inóspito para o trabalho docente, impossibilitando-o de qualquer atuação diferenciada (B12L220, L229, L307, L347), e nesse sentido as universidades precisariam assumir a responsabilidade de capacitar e apoiar os professores, para que eles não enfrentem sozinhos essa dificuldade (B12L237, L242). Esses fatos levaram os professores a deixarem de lado a NdC.

Da mesma forma como foi exposta a categoria anterior, trazemos nossos resultados analíticos (em um mesmo parágrafo) a respeito da Falta de apoio (quarta categoria deste terceiro conjunto) e de suas cinco subcategorias: – Das universidades (por meio de projetos); Dos gestores escolares; Dos alunos da escola; Dos professores da escola; Da sociedade local.

Com relação à Falta de apoio para atividades de ensino que discutam a NdC, temos excertos de nove dos entrevistados (B01, B02, B05, B06, B07, B08, B11, B12, B13), abordando em seus depoimentos as cinco subcategorias ao mesmo tempo: universidades, gestores, alunos, professores e a sociedade. Justificando e exemplificando tais destaques trazemos alguns relatos e/ou comentários relativos a eles: “[se] você tem um diretor na escola, tem um grupo de professores que já pensam diferenciado, aí aquilo é mais favorável”

(B07L235) ou então um empecilho; quando se quer desenvolver atividades em laboratórios e não há uma estrutura apropriada (B06L211); quando a escola inviabiliza um projeto ao exigir que uma intervenção de pesquisa seja feita com todas as turmas da mesma série (entre oito e doze turmas) ao invés de apenas duas ou três (B05L065); quando a proposta é uma coisa contra-hegemônica a escola não oferece apoio (B13L085, L090); quando a escola não aceita uma proposta para ser trabalhada em várias disciplinas e sugere para “fazer nas festividades, quando tiver quermesse [...] você trabalha dessa forma, mas no dia a dia não” (B02L144); quando os alunos não participam e oferecem resistência a este tipo de proposta (B13L088); quando os alunos não entendem a ideia de trazê-los para uma discussão sobre a ciência e fazê-los compreender que eles têm autoridade para isso (B12L316); quando os estudantes da universidade, ao tentarem desenvolver uma proposta diferente, foram mal recebidos pelos professores da escola, causando constrangimentos (B11L090); quando os professores, por não conhecerem o assunto, não colaboram com os licenciandos ou com os pós-graduandos que vão fazer intervenções na escola com a ideia de ensinar a NdC (B01L121); quando a própria comunidade escolar tem uma concepção de que o ensino de ciências é o ensino do conteúdo de ciências (B07L220); que “a ciência não é minha, é uma coisa que não serve pra interpretar o meu mundo, não tem nada a ver com o meu mundo” (B12L321); que falar de NdC é um assunto chato e uma enrolação por parte do professor (B11L153).

A categoria Materiais didáticos trouxe em seu bojo duas subcategorias: a Qualidade desses materiais e sua Disponibilidade. Os comentários a respeito das dificuldades, que para o ensino da NdC nas salas de aula da Educação Básica vinculadas a tais materiais foram manifestados por seis pesquisadores (B01, B06, B07, B10, B11, B13). Nos parágrafos seguintes selecionamos alguns deles para ilustrar tais depoimentos.

Para B01, um professor que queira discutir a NdC em suas salas de aula vai precisar estudar e, para isso, necessitará buscar livros que não estão disponíveis na escola (L157).

Como a “concepção prevalente [no ensino básico] é uma compreensão positivista, que está mais ou menos presente ainda nos livros didáticos” (B01L109), os materiais, quando trazem alguma coisa, é “mera exemplificação e ainda recortada em uma compreensão de ciência e cientista muito personalizada, enaltecendo certos sujeitos, só o lado positivo, e os vencedores da história” (B01L103). Para minimizar este problema, B01 diz ser necessária uma formação que “trouxesse materiais para o professor e mostrasse como que estes materiais poderiam ser utilizados em sala de aula” (L188).

Segundo B06, que em sua disciplina no curso de formação costumava discutir os erros presentes nos livros didáticos, materiais de divulgação e na mídia (B06L169), diferentemente dos EUA, onde há uma lista de bons livros para os professores escolherem quais episódios da HC irão trabalhar (B06L222), no Brasil há pouco material de qualidade, baseado em fontes primárias, originais dos pesquisadores do passado, disponível em língua portuguesa, seja de HC ou HFC, para os professores que por iniciativa própria queiram trabalhar com o tema e abordar algo sobre a NdC (B06L217, L226).

De acordo com B07, os materiais disponíveis para os professores usarem praticamente não têm discussões de NdC (B07L155), porém observa que primeiro deve-se investir na formação de professores, pois “não adianta fazer o material para os alunos do ensino médio, fazer uma coisa toda linda, se os professores não entendem isso” (B07L163). Por outro lado, para B10, existem bons materiais sobre HC, mas nem tanto sobre FC ou Epistemologia, tendo em conta que para o professor do ensino básico o material precisa ser resumido, já interpretado, pois ele não terá tempo de ler as obras originais (B10L293).

Por fim, em um trabalho orientado por B11, foi analisada a concepção de ciência presente em alguns livros didáticos, cujo resultado é que:

[...] a maioria não trazia discussões sobre ciência, mas tinha uma coleção que trazia controvérsias sociocientíficas, um pouco de uma visão mais kuhniana, trazendo a

ciência como algo mais dinâmico, renovado, algo que pode ser questionável.  
(B11L112)

Sobre a sexta categoria, Articulação universidade-escola, têm-se explicitações de quatro pesquisadores – B01, B11, B12, B13 – sem a emergência de subcategorias. Como professor de estágio, B11 afirmou que ouvia muito sobre a difícil aplicação, na escola, daquilo que era discutido na universidade, porque cada uma possui um ritmo diferente, e que “não existe esse diálogo tão grande entre a universidade e a escola, e muitas vezes ele é desconhecido” (B11L142). Para B12, os problemas começavam quando terminavam os projetos por meio dos quais a universidade estava inserida na escola, impedindo os professores de dar continuidade às ações desenvolvidas nos projetos (B12L135, L229), motivo pelo qual ele julgava necessário que a universidade repensasse essa forma de parceria (B12L233). Da mesma maneira, B13 chamou a atenção para o sucesso da parceria universidade-escola por meio de projetos, a partir dos quais os professores tinham o apoio necessário para desenvolver atividades que sozinhos teriam dificuldades (B13L075). Por fim, B01 comenta sobre essa aproximação da universidade com a escola (B01L185), questionando a aplicabilidade ou utilidade da produção acadêmica: “O que produz aqui fica aqui. O seu doutorado vai ficar aonde? Engavetado? Na prateleira? Ou sei lá onde... Como que eu transformo isso em material usável, digamos assim, em sala de aula, na formação docente. Como que o professor faz para usar isso?” (B01L192).

Discutiremos a partir de agora sobre nossa última categoria – Formação docente – em que agrupamos os depoimentos em três subcategorias: Cursos de formação inicial; Docentes formadores; Percurso de estudos ao longo da vida. Dos treze pesquisados, onze deles mencionam tais aspectos, somente B02 e B12 não emitiram percepções a respeito.

No que se refere aos Cursos de formação inicial, selecionamos algumas críticas emitidas a respeito: dos responsáveis pela criação e estruturação dos cursos que veem a

discussão da HC e da NdC como algo desnecessário (B11L033, L037); do modelo antigo de formação<sup>6</sup>, tipo três mais um, no qual os docentes formadores se formaram (B01L042); dos próprios cursos que querem convencer os alunos a fazerem algo que o próprio curso não faz (ensinar por meio da NdC) (B09L126); de disciplinas práticas com roteiros ao estilo receita de bolo, cujo intuito é comprovar leis e teorias, em que os resultados são sabidos de antemão e não se discutem os erros (B03L228; B09L027, L132). Outra problemática, relativa aos cursos de formação, diz respeito ao fato de que muitos dos professores que hoje atuam no EF e EM não tiveram contato com discussões relacionadas à NdC em sua formação inicial (B05L056; B11L126, L153), e por isso não teriam como integrá-la em suas salas de aula:

[...] não se discute isso na formação de professores em geral. [...] Então é até meio difícil você exigir que as pessoas discutam uma coisa que elas não aprenderam. (B07L151)

Eu acredito que estas discussões não são feitas na escola porque elas não são focalizadas no curso de formação de professores. (B11L132)

Crítica semelhante é feita por B08, que enfatiza que muitos professores não tiveram, em sua formação, disciplinas específicas que abordassem estas questões (L138). Por outro lado, para B06 (L198), B10 (L224, L238) e B11 (L015), o problema é que há pouca quantidade de disciplinas ou de carga horária específica para a discussão da NdC nos cursos de formação, que acabam por limitar-se a apenas introduzir o tema.

Da mesma forma, os cursos de formação também foram criticados por não apresentarem, em suas disciplinas específicas para discutir HFC, exemplos práticos sobre como a HFC ou a NdC podem ser abordadas nas salas de aula, ou que o contato do professor

---

<sup>6</sup> Três anos de disciplinas específicas de ciências naturais (por ex.: Física, Química) e um ano para as demais disciplinas (pedagógicas, didáticas, estágio etc.).



com este tema não foi suficiente para que ele pudesse começá-lo e pensar em como levá-lo para suas salas de aula (B01L188; B04L028; B05L061; B07L163; B09L122; B10L243). Por exemplo:

Eles precisam ter essa formação dentro da universidade, de como fazer. Não basta eles saírem da universidade convencidos de que eles têm que fazer, mas sem saber como fazer. (B10L250)

A segunda subcategoria agrega as críticas a respeito dos Docentes formadores. Segundo os fragmentos das entrevistas analisados, um dos problemas é que estes docentes se formaram em um sistema três mais um, ou seja, três anos de ciências e um ano de pedagogia, não estando preparados para formarem professores que abordem NdC (B01L042). Outro problema é a área de atuação de muitos dos docentes formadores, que por serem da “área dura”, desconhecem e/ou não fazem discussões epistemológicas em suas aulas (B01L048; B11L135). B03 destacou que muitos dos docentes formadores não levam discussões sobre HFC ou NdC para suas aulas, talvez por não terem domínio sobre este conteúdo (B03L218, L233), ou por não se preocuparem com este tema (B09L118), ou por possuírem concepções equivocadas sobre ciência e transmitirem esta visão em suas aulas (B09L147; B10L305).

Para a última subcategoria, o Percurso de estudos ao longo da vida, que foi abordado nos depoimentos de B03, B05, B09 e B13, destacam-se alguns comentários expostos na sequência.

B05 (L060) afirmou que os professores, por terem aprendido ciências a vida toda de um jeito, acabaram reproduzindo essa forma de ensinar, o que foi lembrado também por outros depoentes.

[...] ele [o professor] não foi formado dessa maneira né. Se você relembrar lá desde seu primeiro ano primário, seu ginásio, seu colégio, e depois a faculdade, ninguém deu aula desse jeito que eu falei né. (B03L211)

Eu acredito que antes de mais nada, eles não terem aprendido a própria física desta maneira. (B09L117)

[...] a questão do hábito, de como eles foram ensinados, eles procuram muitas vezes repetir a maneira como eles tiveram as aulas do Ensino Médio. (B13L152)

Tendo finalizado nossos comentários, justificativas e a exposição de exemplos de depoimentos relacionados ao panorama que buscávamos elucidar – as percepções de pesquisadores brasileiros a respeito do ensino presente na sala de aula que aborde a NdC – partimos para a sessão final deste artigo, em que retomamos na proposta de questão procurando respondê-la. Todavia, de antemão já firmamos que nosso questionamento passa por todos os elementos apresentados no Quadro 1, organizados primeiramente em três conjuntos e, posteriormente, em diversas categorias e subcategorias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de alguns referenciais da literatura, argumentamos sobre a importância de se trabalhar questões relacionadas à NdC no ensino de ciências. Sabendo que a NdC está no currículo, entrevistamos líderes de grupos de pesquisa brasileiros que trabalhavam com o tema, buscando captar suas percepções sobre como a NdC estava sendo ensinada nas salas de aula do EF e EM, ou por quais motivos não estava sendo.

Foram realizadas treze entrevistas com líderes de grupo de pesquisa brasileiros, cujos grupos atuavam em linhas de pesquisa relacionadas à NdC (ou à HFC, de onde derivam os conhecimentos relacionados à NdC) e ao ensino de ciências, de acordo com as informações cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. O objetivo das entrevistas era captar as percepções pessoais destes pesquisadores a respeito das questões de pesquisa,

percepções estas oriundas de seu contato direto com os professores e/ou as salas de aula do EF e EM e, também, a partir dos relatos compartilhados pelos colaboradores nas atividades e reuniões de seu grupo de pesquisa.

As entrevistas foram transcritas e analisadas, de acordo com as orientações da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Tendo em conta a questão deflagradora de nossas buscas: Quais eram as percepções dos pesquisadores brasileiros a respeito do ensino da Natureza da Ciência nas salas de aula da educação básica?, as categorias emergentes do processo analítico permitiram enunciar algumas respostas descritas a seguir: A) De acordo com os pesquisadores entrevistados, de uma forma geral, a NdC não está presente no ensino praticado pelos professores nas salas de aula do EF e EM. Porém, algumas exceções podem ser identificadas, casos raros em que, ou houve tentativas independentes com abordagens equivocadas ou com resultados desanimadores, ou houve uma atuação conjunta com estudantes de graduação ou pós-graduação. B) Nos casos em que a NdC era ensinada nas salas de aula do EF e EM, o ensino ocorria em colaboração com estudantes ou pesquisadores da universidade. De acordo com os pesquisadores entrevistados, as abordagens que foram usadas nestes casos, ou que eles tinham a expectativa de que fossem usadas, são: atividades orientadas a partir das relações CTS, atividades que fazem uso da HC ou da HFC, atividades de modelagem, atividades práticas, ensino por investigação, divulgação científica, discussões sobre a NdC sem fazer referência à HC ou HFC. C) Nos casos em que não ocorria o ensino da NdC nas salas de aula do EF e EM, segundo os pesquisadores entrevistados, era possível destacar as seguintes dificuldades: o desinteresse, a despreocupação, o receio ou o desconhecimento dos professores quanto ao tema; as condições de trabalho dos professores, que são sobrecarregados e desvalorizados; as concepções do sistema educacional e do currículo a respeito do ensino, do aprendizado e da avaliação e a forma como interferem ou determinam o trabalho dos professores; a falta de

apoio da universidade (por meio de projetos), da escola (por seus gestores, professores e alunos) e da sociedade local (devido às concepções de ciência arraigadas em seus membros); a falta de qualidade dos materiais didáticos em geral e a baixa disponibilidade de materiais de boa qualidade; a pouca articulação existente entre as universidades e as escolas; e, a formação dos professores, em cuja trajetória de estudos nunca se depararam com discussões sobre NdC, cujos cursos de formação eram deficientes neste aspecto e cujos docentes transmitem concepções equivocadas de ciência.

Cabe sublinhar duas situações identificadas durante esta coleta de depoimentos: primeira, as abordagens identificadas pelos pesquisadores representavam ações de seus orientandos ou de colaboradores de seus grupos de pesquisa, e que, portanto, ou eram abordagens que foram de fato usadas pelos professores do EF e EM (devido a atuação dos estudantes de graduação ou pós-graduação orientados pelos colaboradores dos grupos de pesquisa), ou eram abordagens que os pesquisadores acreditavam que poderiam ser usadas, em função das pesquisas e estudos que realizavam. Fatos presentes tanto no item (B) quanto no item (A) descrito anteriormente nestas considerações finais.

Em segundo lugar, as dificuldades inerentes à inserção da NdC nas salas de aula do EF e EM, listadas em (C), também relacionado logo acima, não se apresentavam de forma isolada aos professores. De acordo com os pesquisadores entrevistados, algumas delas estavam implicadas entre si. Se o professor não levava a NdC para as salas de aula, isso se devia às suas condições de trabalho, à falta de apoio que recebia (da gestão escolar, da universidade, dos colegas, dos alunos, da sociedade), aos materiais didáticos (ou de má qualidade, ou indisponíveis) e à sua formação (ou que não lhe ensinou nada sobre NdC, ou que ensinou muito pouco, mas que não discutiu como levá-la às salas de aula, e aos exemplos que teve durante sua formação, em que nunca viu alguém usar a NdC para ensinar ciências). Por outro lado, se as condições de trabalho do professor representavam uma dificuldade, isso

o remetia ao sistema educacional e ao currículo, que lhe impunham exigências tantas que lhe amarravam ao ponto de não ter autonomia para assumir tal forma de ensino. Da mesma forma, os materiais didáticos costumavam ser elaborados com base no que constava no currículo, portanto se não traziam orientações sobre a inserção da NdC nas atividades.

Por fim, por mais que se reconheça a importância e os benefícios que a presença da NdC no ensino traz, os dados apontaram que essa ainda não é uma realidade nas salas de aula. O mais preocupante, no entanto, são as causas identificadas para isso, que mostraram que ‘a culpa não é dos professores’ que estão deixando de ensinar a NdC. Eles não o fazem por vários motivos, sobre os quais não possuem controle, mas que exercem influência direta sobre seu trabalho e confluem para dificultar que o ensino da NdC ocorra.

No entanto, a identificação destes fatores permite que algumas recomendações possam ser feitas no sentido de contribuir para com a amenização de tal problemática: (i) o currículo precisa ser melhor articulado, para que a concepção de ciência a ser ensinada seja mais coerente com a realidade; (ii) os sistemas de avaliação como o ENEM, influenciam nas escolhas dos professores sobre o que vão priorizar em seu ensino, portanto eles precisam valorizar o conhecimento *sobre ciências*, e não apenas *de ciências*; (iii) os sistemas educacionais precisam definir melhor suas concepções sobre o que é um ensino e um aprendizado de qualidade; (iv) de nada adianta implementar tudo isso, se o professor não souber como trabalhar neste novo cenário, portanto é preciso repensar a formação inicial dos professores, e investir na capacitação dos professores já atuantes; (v) é preciso incentivo e investimento para que as universidades, por meio de seus pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, se façam mais presentes (e com uma presença constante, não esporádica) nas salas de aula do EF e EM, a fim de contribuir para que mudanças a longo prazo ocorram.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRUSH, S. Should the history of Science be rated X? *Science*, Londres, v. 183, n. 4130, p. 1164-1172, 1974.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LEDERMAN, N. G. Nature of science: past, present, and future. *In*: ABELL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (ed.). **Handbook of research on science education**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p.831-879.
- LEDERMAN, N. G.; ABD-EL-K  
HALICK, F.; BELL, R. L.; SCHWARTZ, R. S. Views of Nature of Science questionnaire: towards valid and meaningful assessment of learners' conceptions of the Nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, [S.l.], v. 39, n. 6, p. 497-521, 2002.
- MARTINS, M. R.; BUFFON, A. D. A História da Ciência no currículo de Física do Ensino Médio. **Actio: Docência em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 420-437, 2017.
- MASSONI, N. T. **A epistemologia contemporânea e suas contribuições em diferentes níveis de Ensino de Física: a questão da mudança epistemológica**. 2010. Tese (Doutorado em Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MATTHEWS, M. R. Changing the focus: from Nature of Science (NOS) to features of Science (FOS). *In*: KHINE, M. S. (ed.). **Advances in nature of science research**. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 3-26, 2012.
- MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino das ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.
- MATTHEWS, M. R. (ed.). **Science teaching: the contribution of history and philosophy of science**, 20th anniversary revised and expanded edition. 2. ed. New York: Routledge, 2015.
- MCCOMAS, W. F. Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. **Science & Education**, [s.l.], v. 17, n. 2-3, p. 249-263, 2008.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOTA, G. P. R.; GONTIJO, G. B.; OLIVEIRA, J. R. S. Atividades didáticas para abordagem da Natureza da Ciência em sala de aula: uma revisão. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2015.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 223-243, 2011.

PINO, P. V.; OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Concepções epistemológicas veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Ciências Naturais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-14, 2005.

VILAS BOAS, A.; SILVA, M. R.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. História da Ciência e Natureza da Ciência: debates e consensos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 287-322, 2013.

VITAL, A.; GUERRA, A. A Natureza da Ciência no Ensino de Física: estratégias didáticas elaboradas por professores egressos do mestrado profissional. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 225-257, 2014.

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ENTRE A METAFÍSICA FUNDACIONAL E O  
PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO: REFLEXÕES À LUZ DA FILOSOFIA  
HERMENÊUTICA**

***THE QUESTION OF EDUCATION BETWEEN FOUNDATIONAL METAPHYSICS  
AND POST-METAPHYSICAL THINKING: REFLECTIONS IN THE LIGHT OF  
HERMENEUTIC PHILOSOPHY***

*Jenerton Arlan Schütz*

jenerton.xitz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI)

*Leandro José Kotz*

leandrokotz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI)

## **RESUMO**

A presente inflexão de pensamento tem por desígnio tematizar uma questão central no âmbito da educação, entretanto, segundo o entendimento aqui sustentado, há muito tempo negligenciada e/ou esquecida. Trata-se de indagar pelos supostos da educação à luz da filosofia hermenêutica. O *topos* a partir do qual se situa esse trabalho é o Paradigma da Linguagem que traz em seu âmago uma vertente de pensamento pós-metafísica.

**Palavras-chave:** Interpretação. Metafísica fundacional. Pensamento pós-metafísico. Educação. Saber docente.

## **ABSTRACT**

The present inflection of thought has the intention to thematize a central question in the scope of education, however, according to the understanding maintained here, long neglected and / or forgotten. It is a matter of inquiring into the assumptions of education in the light of hermeneutical philosophy. The *topos* from which this work is situated is the Paradigm of Language that brings in its core a slope of post-metaphysical thought.

**Keywords:** Interpretation. Foundational metaphysics. Post-metaphysical thinking. Education. Knowing the teacher.



## INTRODUÇÃO

A mercantilização da educação e da cultura segue reproduzindo a lógica de padrões predeterminados e predefinidos, sustentados por sistemas de pensamento obsoletos como, por exemplo, o metafísico fundacional<sup>1</sup>, que traz intrinsecamente a violência cultural (pois prima por uma razão absoluta, inquestionável e derradeira). Resulta disso, uma educação autoritária, absolutista e que segue, predominantemente, os ditames do mercado, perdendo, conseqüentemente, a face humana<sup>2</sup>. Enquanto a educação estiver servindo essa perspectiva mercadológica, então pode-se afirmar que ela (a educação) não está preocupada em apresentar a tradição com o escopo de potencializar a autonomia do aluno, pois, suas possibilidades de escolha já foram predeterminadas de antemão. O que se tem, portanto, são aprendizagens técnicas e a incorporação de determinadas competências e habilidades que o educando deve ser capaz de reproduzir ao término do processo educacional. Nesse sentido, a educação é vista, mormente, segundo e seguindo uma funcionalidade exterior e não intrínseca, ou seja, pensar desse modo, corresponde apenas em considerar o propósito e a funcionalidade da educação e não aquilo que seria próprio da instituição escolar, a sua quintessência, a saber, o que faz a escola ser uma escola.

Uma educação descomprometida com o chão da vida e com valores éticos tende a consolidar um sistema injusto e que, de modo gradativo, cerceia as esperanças de amalgamar a sociedade danificada em uma sociedade correta e justa (cf. ADORNO, 2016, s/p). Entende-se assim, que não se trata de formar exclusivamente excelentes profissionais, mas pessoas que sejam capazes de realizar discernimento ético e produzir um mundo comum (tarefa sempre aberta diante do desamparo metafísico). Ademais, isso só se torna possível em uma

---

<sup>1</sup> De modo genérico, entende-se por metafísica fundacional o primado por um fundamento último, um centro fundacional sobre o qual se erigem verdades absolutas.

<sup>2</sup> Franz Hinkelammert, na obra intitulada, *El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización*, afirma, “el capitalismo de los países centrales ya no se preocupa de mostrar algún rostro humano. [...] Se han destruido muros, para construir nuevos muros” (2001, p. 12).

perspectiva dialógica hermenêutica, se a questão da educação for novamente posta à luz de seus supostos epistemológicos e pedagógicos.

Frente a isso, tece-se a seguinte problemática, quais são os fundamentos da educação contemporânea formal? Qual é a gênese e a característica dos supostos? Por que e como justificam e legitimam os processos educacionais? Em outras palavras, o que justifica o retorno da pergunta pelos fundamentos? Sustenta-se a seguinte hipótese: entre os diversos fundamentos da educação, destaca-se o suposto que arquitetou o modo de ser, pensar e agir ocidental, o metafísico fundacional, que tem sua primeira formulação com Parmênides. De Parmênides até os dias hodiernos, esse *substractum* ecoou e direcionou o modo de pensar a educação e de ensinar.

Contudo, a reflexão educacional-filosófica não deve cair no fatalismo de ter que dar continuidade a essa perspectiva ou abandonar de vez a educação. De mais a mais, o Paradigma dos Eleatas perde força na contemporaneidade, sobretudo, com pensadores como Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002) e Adorno (1903-1969). Estes, não apenas denunciam esse modelo de razão, mas apontam suas consequências e colocam a questão do fundamento em uma nova perspectiva diametralmente antitética ao que se constituiu ao longo da tradição. A partir desses pensadores é possível pensar a educação através de uma racionalidade interpretativa preocupada com a vida e com as injunções fenomênicas. Sendo assim, atenta, sobretudo, a duas dimensões interconexas, quais sejam, apresentar a tradição (os diversos conhecimentos científicos reconhecidos e validados em determinadas comunidades científicas) aos educandos e, para que eles deliberem a partir daquilo que aprenderam sobre a tradição. Decorre disso que, o professor é representante de uma determinada tradição epistêmica, sendo que seu saber é constituído a partir de uma experiência (aquilo que toma e tomba por completo, segundo o sentido etimológico) dialógica interpretativa.

Nessa direção, o retorno à pergunta dos fundamentos pelo viés da perspectiva pós-metafísica traz à tona a ausência de uma referência absoluta e, portanto, apresenta a condição humana como aberta e irresoluta (no sentido de não haver uma essência que anteceda a

existência<sup>3</sup>). A educação, nesse sentido, é uma tentativa de humanização sendo que, sua operacionalização é deliberação dos adultos e, cabe ressaltar, o que é apresentado/ensinado é a tradição. Nesse sentido, o papel da hermenêutica consiste em reconectar e ressignificar as representações cognoscíveis, isto é, da tradição com a vida.

### A HERANÇA METAFÍSICA FUNDACIONAL

“[...] Tudo consiste em recomeçar” (CAMUS, s/a, p. 178). Retirada de seu contexto, as palavras de Camus apontam as coordenadas para se repensar a educação. O recomeço se faz sentir em todos os espaços educacionais e até mesmo transcende-os. Talvez, hoje seja sentido com mais força que outrora, porque a educação parece estar reduzida a ditadura do mercado, o que produz consequências desastrosas no campo da axiologia e, por conseguinte, obstaculiza a produção de mundo comum. Daí que recomeço possui um duplo sentido. Recomeçar, inovar e transformar (esses discursos possuem uma base metafísica à medida que são postos como padrões predeterminados) constituem discursos pulverizados nas mídias e inculcados em qualquer professor. A tríade reproduz apenas uma lógica excludente já existente (não questiona o seu *grund*), porém adornada de uma nova aura. O outro sentido tange ao recomeço como um corte *caiológico*, tal possibilidade se objetiva ao colocar a pergunta pelos supostos da educação. Pois, somente tendo consciência deles é que se pode por em questão a educação. Uma das características da educação contemporânea diz respeito aos seus arquitetos. Ela não é apenas uma prerrogativa especial dos filósofos da educação, dos pedagogos ou dos profissionais da área, mas é delineada, em boa medida, por especialistas em demandas oriundas do mercado e consolidadas por políticas públicas<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Cf. SARTRE, 1970.

<sup>4</sup> Hermann enfatiza que, “estamos a tal ponto obliterados pela ideia monolítica de que a educação se resolve no plano das competências e do desenvolvimento tecnológico, que qualquer investigação que extrapole os estreitos limites de um caráter instrumental é subestimada” (2014, p. 15-16). E pode-se acrescentar com

Sem o retorno a questão da educação, isto é, aos seus fundamentos, segue-se reproduzindo a compreensão de Parmênides (2009), “o ser é e o não ser não é”. Nessa formulação há a identificação no nível ontológico entre ser e pensar, de tal sorte que, parece não haver outra possibilidade de transcendência fora da metafísica identificadora. Parmênides relacionou o ser com o que é positivo e o não-ser com o que é negativo. Da positividade deriva-se o conceito de unidade que possui o atributo de estabilidade, por meio da qual é possível conhecer a identidade do ser. “Com esse pensamento se estabelece o princípio da não-contradição, base de toda a lógica ocidental, que de algum modo condicionará nosso modo de pensar” (HERMANN, 2014, p. 28-29). Aristóteles no *Organon* incorporou o postulado de Parmênides e, além deste, sistematizou o princípio da identidade e do terceiro excluído, determinantes na produção de *gnose*. O que está fora, portanto, dos domínios da unidade e do conceitual é o não-ser.

Vamos, vou dizer-te – e tu escuta e fixa o relato que ouviste – quais os únicos caminhos de investigação que há para pensar: um que é, que não é para não ser, é caminho de confiança (pois acompanha a realidade); o outro que não é, que tem de não ser, esse te indico ser caminho em tudo ignoto, pois não poderás conhecer o não-ser, não é possível, – nem indicá-lo [...] pois o mesmo é pensar e ser (PARMÊNIDES, 2009, p. 69).

Segundo Silva (1994), a metafísica grega tem seu bojo recheado de dualidades, prima pela essência, perguntando pelo o que é. Já a metafísica medieval é dogmática, pois se fundamenta sobre o conceito de criacionismo, “Deus criou”<sup>5</sup>. Neste âmbito dogmático, a filosofia tem pouco ou nada a indagar, não se questiona, apenas se justifica. Os pensadores modernos, de modo geral, acreditavam terem libertado a filosofia da metafísica. No entanto,

---

Adorno “o arquiteto introvertido do pensamento mora por detrás da lua confiscada pelos técnicos extrovertidos” (2009, p. 11).

<sup>5</sup> Embora biblicamente seja impossível sustentar e fundamentar uma teoria criacionista. Os chamados relatos da criação Gn 1-2, não estão preocupados em descrever a criação do mundo a partir de um ser supremo. E se estivessem cairiam em uma contradição indissolúvel, pois são duas narrativas radicalmente diferentes. Disso infere-se, que o sentido das narrativas não está atrelado a criação. Por meio da Exegese, em dois movimentos sincrônico e diacrônico, percebe-se que a primeira narrativa acentua o sétimo dia, que é reservado para o descanso. Esse texto foi elaborado em uma situação de escravidão, na qual, os hebreus não tinham direito ao descanso. Nesse sentido, o texto entra como uma reivindicação de um direito. Já a segunda narrativa, o cerne temático consiste em afirmar que ser humano deve guardar e cultivar a criação.

elaboraram outra forma de metafísica. O cerne das reflexões filosóficas, nesse período, tange a epistemologia, a relação entre sujeito e objeto. O sujeito passa a ser *subjectum*, ele produz o objeto por sua capacidade cognoscitiva. Nesse sentido, homem é o sujeito e o objeto é o-que-está-ai. Assim sendo, o homem é o centro do mundo que efetiva e legitima as coisas, isto é, a partir dele as coisas recebem um sentido e passam a ser. Portanto, tudo o que existe está para o homem, pois é ele que atribui significado e sentido aos entes e, dessa maneira, as coisas tornam-se parte de seu mundo<sup>6</sup>.

Desse modo, o indivíduo tem a possibilidade de manipular os entes. Essa compreensão metafísica gera consequências em diversos âmbitos. No campo da filosofia, a teoria do conhecimento busca sua consolidação, o primado do sujeito sobre o objeto, o homem que conhece o objeto pode manipulá-lo. O processo cultural recebe um baque, pois a ciência inibe qualquer tipo de manifestação cultural<sup>7</sup>. Está em primeiro plano o saber regrado, metódico. A ciência e a técnica invadem a vida do homem e, assim, tudo o que está diante dele passa a ser coisa manipulável, utilizável, isto é, as coisas se tornam possibilidade de ser recurso na mão do homem.

Neste sentido, a ciência movida pela tecnologia corre o risco de só promover o utilitarismo. Tudo converge para tornar o homem uma coisa entre outras coisas. Como aponta Paviani, “a essência assinala o lugar determinado de cada ente na ordem do universo. Apenas o homem deve conquistar a sua ubiquação essencial. O universo é uma grandiosa harmonia. Tudo está hierarquizado. À ordem das essências corresponde a escala de valores. Primeiro Deus, depois o homem e assim por diante” (1973, p. 11). Portanto, a metafísica fundacional constituiu maneiras de ser, modos como o ser humano deve fazer, agir, sentir e pensar.

---

<sup>6</sup> De acordo com Kant, “[...] no conhecimento *a priori* não se pode acrescentar aos objetos nada a não ser o que o sujeito pensante retira de si mesmo” (1983, p. 14).

<sup>7</sup> Gadamer, em *Verdade e Método*, na primeira seção demonstra que há possibilidade de verdade fora do âmbito dogmático do método científico.

## DA DISSOLUÇÃO DOS CLAUSTROS DA METAFÍSICA

Theodor W. Adorno, por meio da *Dialética Negativa* (2009), assume como tarefa “romper, com a força do sujeito, o engodo de uma subjetividade constitutiva” (2009, p. 8). Pressupor uma subjetividade constitutiva – base da filosofia e ciência moderna – é ignorar, de algum modo, a base interpretativa dialógica da *gnose*, como se fosse possível algum tipo de pensamento que pudesse se constituir na sua pura imanência sem contanto com o-que-está-ai, de tal sorte, a apropriar-se do real ou desenvolver o real a partir do pensamento. A manifestação/aparição do-que-está-ai é um desvelamento que ocorre na linguagem à luz de interpretações. Nesse sentido, tanto sujeito quanto objeto são constituídos na linguagem através de interpretações que buscam um ponto de convergência, ou seja, um consenso.

Em *Atualidade da Filosofia* (2016), Adorno descreve a experiência filosófica que, analogamente, pode ser atribuída à ciência. A tarefa do pensamento consiste em elaborar chaves para interpretar o real. A chave não pode ser maior que o olho da fechadura como, por exemplo, as pretensões do idealismo alemão e da ciência iluminista, nem tão pequena como a filosofia reduzida e dissolvida em ciências particulares. Para Adorno, a chave é elaborada por intermédio de uma constelação de pensamentos oriundos de diversas esferas do conhecimento, que possibilitam ler, por um instante, algo do real. O achado interpretativo que resulta desse processo é fugaz, como uma centelha (ilumina por instante e em seguida se apaga). Assim que, esse procedimento se objetivou, ele esvanece, de tal sorte que, o pensamento precisa constantemente elaborar chaves para desvelar o real com consciência de que todo achado é parcial e que jamais se chegará a desvelar a totalidade do ser.

Na metafísica fundacional “pensar significa identificar” (ADORNO, 2009, p. 13). Ao radicalizar até as últimas consequências, o pensamento constituiria um sistema que se identificasse com tudo o que é, deste modo ancorando em uma identidade total. Objetivada tal pretensão, o pressuposto fundacional rebelasse contra tudo o que é diverso e heterogêneo, faz-se isso em nome da lógica – de modo mais específico, a partir do princípio do terceiro

excluído, da identidade e da não-contradição – e condena o que não se identifica com o padrão preestabelecido como contraditório, ou na linguagem de Parmênides, o não-ser.

O *Anjo da história* de Benjamin (1987, p. 226) tenta acordar os mortos, ou melhor, os injustiçados ao longo da história pela metafísica fundacional identificadora. Aventura-se em vão para recolher os cacos e colá-los, enquanto é impelido para frente. Não consegue acordar os mortos para reparar-lhes os danos. Pois a força que o empurra prende-se em suas asas impelindo-o adiante, enquanto se junta aos seus pés um amontoado de ruínas, este amontoado chama-se, de acordo com Benjamin, progresso. Desenvolvimento humano e progresso não são necessariamente equivalentes, ao contrário a história tem dado vários exemplos de que é em nome do progresso que se pode subtrair vida.

Se a metafísica fundacional opera identificando o-que-está-ai com padrões predeterminados, Adorno propõe a tarefa de pensar por outro viés, para ele “pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto” (2009, p. 25). Outro filósofo que expôs de modo contundente que o pensamento deve resistir às imposições das verdades absolutas é Nietzsche. Adorno e Nietzsche não se identificam com nenhuma perspectiva filosófica, justamente, por causa da racionalidade identificadora (por isso, ao referir-se ao real emprega-se o-que-está-ai, ou seja, não está identificado). Nietzsche combateu de modo veemente a metafísica. Para tanto, empregou pensamentos como o perspectivismo, a ontologia negativa e a interpretação.

O perspectivismo é um modo para combater determinadas compreensões epistemológicas. A necessidade do conhecimento é uma terapia psicológica diante da orfandade de fundamento derradeiro, ou seja, o conhecimento é um modo de garantir estabilidade (um porto seguro) na torrente do devir. O filósofo ressalta que o conhecimento é produto humano (antropomórfico) resultado de interpretações. É da pluralidade de interpretações que irrompe o perspectivismo, este transcende o conhecimento englobando a vida.

Até onde vai o caráter perspectivístico da existência, ou será que possui outro caráter, se uma existência sem explicação, sem ‘razão’ não se torna ‘desrazão’, se por outro lado, toda existência não é essencialmente *explicativa* eis o que, com justeza, não pode ser decidido por análises e exames do intelecto por mais assíduos e mais minuciosamente científicos que sejam: o espírito humano, durante esta análise apenas se poderia ver por suas formas perspectivísticas e *tão-somente* assim. É-nos impossível mudar o ângulo de nossa observação: curiosidade sem esperança de êxito aquela de procurar saber que outras espécies de intelectos e perspectivas podem existir [...]. Espero, entretanto, que atualmente estejamos pelo menos suficientemente afastados dessa ridícula falta de modéstia de querer decretar do nosso ângulo que apenas dele se pode ter o *direito* de ter perspectivas. O mundo, ao contrário, tornou-se para nós um infinito pela segunda vez; enquanto não pudermos refutar a possibilidade *que contém de infinitas interpretações*. Ainda uma vez somos tomados por surdo confranger – mas quem teria vontade de divinizar novamente, de imediato, à antiga, esse monstro de mundo desconhecido? Adorara talvez desde então este desconhecido objetivo, como um desconhecido subjetivo. Existem, infelizmente, muitas possibilidades de interpretação *não divinas* que fazem parte desde desconhecido, diabruras, estupidez, loucuras interpretativas, sem contar a nossa interpretação humana, demasiada humana que conhecemos (NIETZSCHE, 1976, p. 272).

O mundo torna-se infinito, porque infinitas são as possibilidades interpretativas. Não há por de trás dele um sentido escondido, mas todo e qualquer sentido é uma construção humana. Ora a ausência de sentido atesta a necessidade da interpretação. “[...] Tanto quanto a palavra ‘conhecimento’ tem sentido, o mundo é conhecível: mas ele é interpretável de outra maneira, ele não tem nenhum sentido atrás de si, mas sim inúmeros sentidos. ‘Perspectivismo’” (NIETZSCHE, 2008, p. 260). Não está, portanto, em jogo, qual a interpretação mais adequada e/ou verdadeira, mas como as diversas perspectivas validam-se. Ora, para Nietzsche, elas ganham validade à medida que são compartilhadas e geram maior convencimento do que as perspectivas concorrentes.

Por meio das perspectivas e da ontologia negativa, Nietzsche dissolve o esquema engessador do sujeito e do objeto. “*Só o sujeito é passível de prova: hipótese de que só há sujeitos* – de que ‘objeto’ é somente uma espécie de efeito do sujeito sobre o sujeito... um *modus* do sujeito” (NIETZSCHE, 2008, p. 296). Cabe reiterar que, sujeito e objeto são tecidos à luz da linguagem.

O-que-está-ai vem a consciência por meio da ontologia negativa. Nietzsche entende por isso, a impossibilidade de apreender fatos, coisas e essências. “Não há fatos, apenas



interpretações”<sup>8</sup>. Com isso, não nega o-que-está-ai, mas crítica o modo como se opera, pois para ele, o que se retém são interpretações, sendo que a interpretação já é um empobrecimento da experiência do-que-está-ai, uma vez que a linguagem não captura por meio de uma rede conceitual o real. Isso, por seu turno, não significa que esse processo seja desnecessário, mas o que é necessário frisar é caráter frágil das representações.

## EXPERIÊNCIA DIALÓGICA INTERPRETATIVA

Do desamparo fundacional resulta, entre outras coisas que, as questões humanas voltam a ser da ordem dos humanos. Essa afirmação parece redundante, entretanto, nem sempre e nem para todos foi assim, basta lembrar-se do Período Medieval, no qual essas questões eram resolvidas por uma força que transcende o mundo e os humanos, por uma referência sólida. Nesse novo horizonte – pós-metafísico, o diálogo é um meio para construir consensos e evitar a recaída em verdades inquestionáveis. Logo, a condição humana não parte mais de além-mundos ou de subjetividade constituintes, mas da linguagem e da historicidade.

Nossa relação com o mundo não parte mais da consciência constituída pelo suprassensível, que se apropria do outro a partir de suas estruturas cognitivas; parte da possibilidade do compreender contida na linguagem e na historicidade. A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro (HERMANN, 2014, p. 145).

Por meio do diálogo o não-ser recebe voz<sup>9</sup>. Supõe-se que o outro entre no diálogo, destarte, desmantela-se a racionalidade instrumental com suas estruturas de identificação, de apropriação e de dissolução do que é diferente da identidade – todas as vezes que essas estruturas estão postas, não se trata de um diálogo. O diálogo é a mediação com o outro. “[...]”

<sup>8</sup> Cf. NIETZSCHE, 2009, p. 82.

<sup>9</sup> “A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetivamente que pesa sobre o sujeito” (ADORNO, 2009, p. 24).

O falar não pertence à esfera do eu, mas a esfera do nós. [...] A realidade do falar consiste no diálogo” (GADAMER, 2002, p. 179). No diálogo, portanto, há uma troca e um intercâmbio incessante entre os interlocutores.

A linguagem não é um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo. Não representa um terceiro instrumento, ao lado do signo e da ferramenta – embora esses dois certamente façam parte da caracterização essencial do homem. A linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta. Pois uma das características essenciais do instrumento é dominarmos o seu uso, e isso significa que lançamos mão e nos desfazemos dele assim que prestou seu serviço. [...] Em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem (GADAMER, 2002, p. 176).

A hermenêutica e a linguagem permitem um encontro entre o interprete e a obra. Tal encontro se move para o horizonte da compreensão e do seu alargamento. Para Gadamer (2002), no encontro não há sujeitos que possuam um conhecimento puro e asséptico das circunstâncias espaciotemporais, ou seja, sem que os indivíduos se vejam envolvidos no processo<sup>10</sup>. “Contra o mito de um conhecimento puramente conceptual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de ‘experiência’, [...] neste, conhecer não é simplesmente um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um evento, um encontro” (PALMER, 1997, P. 197).

Prescindindo esses elementos do campo filosófico hermenêutico para o educacional infere-se que, o profissional da educação não tem nenhum conteúdo, verdade ou essência para transmitir. O que acontece, fundamentalmente, é um encontro, no qual, são compartilhadas interpretações, ou se preferir, perspectivas. Nada está previamente dado – uma essência –, no

---

<sup>10</sup> Além das injunções espaciotemporais, para Nietzsche, os desejos, a libido e as paixões não podem ser suspendidas ao interpretar. “De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade pura’, ‘conhecimento em si; – tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto” (NIETZSCHE, 2008, p.109).

entanto, ao entrar no jogo da linguagem vários sentidos podem ser desvelados (*Alétheia*), ao passo que outros permanecem velados.

Os envolvidos no encontro – na educação – precisam adquirir e/ou ter consciência que estão imersos no universo da linguagem e em uma tradição a partir da qual operam e na qual prevalece a pluralidade de interpretações. É do conflito das interpretações que a verdade é tecida (RICOEUR, 1978). “[...] Toda leitura de texto, por mais ligada que ela esteja ao *quid*, ‘aquilo em vista de que’ ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo que desenvolvem pressupostos e exigências” (RICOEUR, 1978, p. 7). Portanto, não há ciência e tampouco professor que possui o monopólio do saber ou um saber puro (sempre se compreende a partir de uma tradição, de uma perspectiva). Nem um sujeito constituinte, que tem clareza do objeto e que possa descrevê-lo em suas minúcias por acreditar que a linguagem seja transparente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, pelo menos, duas perspectivas de pensar a educação à luz de seus fundamentos. A primeira pela metafísica fundacional – baseada em certezas inabaláveis/essências e a segunda por um pensamento pós-metafísico – busca por meio do diálogo construir consensos/perspectivas. Ambas possuem profundas implicações na educação e nos valores que a permeiam. Na primeira, o professor tem as essências e transmite-as por meio de um processo linguístico aparentemente transparente. Já, na segunda, o professor é representante de uma tradição e isso que lhe confere autoridade diante do aluno. Ser representante, não significa que é onisciente. De qualquer sorte de posição, a segunda possibilita uma nova experiência filosófica e também educacional, através de uma racionalidade dialógica e interpretativa profundamente comprometida com o chão da vida – enquanto que na experiência fundacional a razão era/é comprometida com o chão da vida de alguns.

Ao longo da reflexão, buscou-se demonstrar as implicações da metafísica fundacional que predomina por intermédio dos conceitos como ser, unidade e verdade.

Denunciando, desse modo, com Nietzsche e Adorno, sobretudo, a razão identificadora, base da cultura e da educação ocidental. É possível constatar na educação uma rigidez no que tange a racionalidade que se vale de formas fixas, legitimadas e devidamente justificadas em pressupostos transcendentais muitas vezes salvos em esferas extra-mundanas.

Se tudo é perspectivismo e interpretação, não há um ideal formativo. Se não há uma ontologia forte, mas negativa não há um conteúdo a ser aprendido nem uma essência a ser desvelada. Subsiste a experiência e o encontro interpretativo. “Não é possível ao homem aprender o ideal de conhecimento, mas, sim interpretar, criar e transformar o mundo, a cultura e a vida” (DEVICHE, TREVISAN, 2010, p. 132). A educação vê nas diversas perspectivas, não meros conteúdos a ser apreendidos, mas, sobretudo tradições sobre as quais ainda é possível dialogar, pois podem ser ressignificadas e potencializar o chão da vida.

Com Nietzsche, aprende-se o caráter antropomórfico, perspectivista e interpretativo do conhecimento. Sua contribuição para pensar a educação e a constituição do saber docente é,

[...] no sentido de acordar o educador do seu ‘sonho dogmático’, de sensibilizá-lo para a vida, impedindo que ele se aproxime de pensamentos ideológicos, que não sustentam nem resolvem a multiplicidade das relações e acontecimentos da experiência educativa. É importante que o educador identifique a forma desumana como se constituem as verdades educativas. Só assim ele pode promover a criação e a autossuperação do homem e da cultura. O educador precisa reconhecer a vulnerabilidade de sua prática, dar-se conta das incertezas educativas e da contingência da vida formativa e, ainda, ver na vida a possibilidade de criação e superação (DEVICHE; TREVISAN, 2010, p. 133).

Adorno segue na esteira nietzschiana de um conhecimento interpretativo, agregando as ideias de constelação de pensamentos e a produção de chaves para ler o-que-está-ai. Já em Gadamer, encontra-se uma direção como ir além dos claustros metafísicos por meio do diálogo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **A atualidade da filosofia**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Cassanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Vol. 1).
- BÍBLIA de Jerusalém**. Antigo e Novo Testamentos. São Paulo: Paulus, 2002.
- CAMUS, Albert. **A peste**. Trad. Ersílio Cardoso. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros no Brasil, s/a.
- DEVENCHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FAVERO, Altair Alberto; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: IMED, 2010. p. 124-135.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Col. Temas e Educação).
- HINKELAMMERT, Franz J. **El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización**. Santiago: LOM, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Trad. Márcio Pugliesi, Edson Bini, Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1976.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral: uma Polêmica**. Trad. Paulo César de Souza: São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A vontade de poder**. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARMÊNIDES. **Da natureza**. 2. ed. Trad. José Trindade dos Santos. São Paulo: Loyola, 2009.

PAVIANI, JAYME. **Estética e filosofia da arte**. Porto Alegre: Sulina, 1973.

RICOEUR, Paul. **Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. **L' existencialisme est um humanisme**. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SILVA, Márcio Boldo da. **Metafísica e assombro: curso de ontologia**. São Paulo: Paulus, 1994.