



**Volume 11, número 26, dezembro, 2021**

**ISSN: 2177-8183**



## SUMÁRIO

### Expediente

### Artigos

**PERCEÇÕES DE DISCENTES NA ÁREA DA SAÚDE ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PAUTADA EM METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dayane Ketlyn da Cunha Santos, José Cleyton de Oliveira Santos, Maria Júlia Oliveira Ramos, Glebson Moura Silva, Simone Yuriko  
Páginas: 04-27

**HABILIDADES NA INFÂNCIA: (RE) DEFININDO AS ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA O BEM-ESTAR**

Maria Paula Cavalcanti Carvalho, Sirlene Vieira de Souza  
Páginas: 28-50

**PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO SOBRE A INTERSETORIALIDADE**

Taciane Feitosa Lima dos Santos, Michele Vantini Checchio Skrapec, Diego Felipe dos Santos Silva  
Páginas: 51-70

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE REDES DE COLETIVOS DE JOVENS DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR-BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM PERIFERIAS URBANAS**

Natanael Reis Bomfim, Jeanne Lopes Santana  
Páginas: 71-96

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (PERÍODO DE 2013-2019)**

Audrey Rodrigues dos Santos Dias, Germano de Jesus Tobias, Lilian Rose de Almeida, Luciana Aparecida da Cunha  
Páginas: 97-118

**SEMEANDO IDEIAS EMPREENDEDORAS NO POLÍGONO DA SECA: REPERCUSSÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE ENFERMAGEM**

Mirelton Souza Santos, Silvana Neumann Martins  
Páginas: 119-149

**TEMAS TRANSVERSAIS E METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Renata Godinho Soares, Phillip Vilanova Ilha, Jaqueline Copetti  
Páginas: 150-170

**ORÍ QUE FREQUENTA A ESCOLA TAMBÉM ABRIGA ORISÁ: FIRMAÇÃO DO SANTO, AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE**

Antonio Carvalho dos Santos Junior, Marcos Aurélio Soares de Souza  
Páginas: 171-190

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE LÍQUIDA**

Marcelo Manoel de Sousa  
Páginas: 191-216

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E CARÊNCIA ALIMENTAR EM ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL**

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos, Aline Martins da Silva Ferreira, Clarisse Moreira Theberge de Araujo, Rebeka Quidute Balbino Silva  
Páginas: 217-244

**ATIVIDADES EDUCACIONAIS SOBRE RACISMO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Beatriz Aguida Gomes, Ricardo Roberto Plaza Teixeira Teixeira  
Páginas: 245-274

**Relatos de Experiências**

**DA ACADEMIA À RUA: AÇÕES EDUCATIVAS PARA PROFISSIONAIS DO SEXO NO SERTÃO BAIANO**

Jábisson Fideles de Sousa, Stephanie Oliveira Augusto, Gildeir Alves de Brito, Ivaneide Gama Barbosa, Maricleide Pereira de Lima Mendes  
Páginas: 275-295

**LIVES E WEBCONFERÊNCIAS: POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Elisa Fonseca Sena e Silva, Erenilda Severina da Conceição Albuquerque, Viviane de Oliveira Santos, Daniela Aprígio do Nascimento, Sarah Rafaely dos Santos  
Páginas: 296-320

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL): O IMPACTO DO DERRAMAMENTO DE PETRÓLEO NO NORDESTE BRASILEIRO SOBRE O ZOOBENTOS**

Elisa Fonseca Sena e Silva, Erenilda Severina da Conceição Albuquerque, Viviane de Oliveira Santos, Daniela Aprígio do Nascimento, Sarah Rafaely dos Santos  
Páginas: 321-343

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: REFLEXÕES ENTRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Roberto Gondim Pires, Cesár Pimentel Figueredo Primo, Poliana Santana Pereira  
Páginas: 344-360

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE HUMANIZAÇÃO EM SAÚDE PARA O BEM-ESTAR DE CRIANÇAS E CUIDADORAS DURANTE INTERNAÇÃO HOSPITALAR**

Igor Gabriel Meneses Lima, Maria Clara Macedo de Souza Carneiro Bastos, Laís Queiroz Gouveia, Anacely Guimarães Costa  
Páginas: 361-385

## Resenhas

**O PROFESSOR PESQUISADOR**: INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA. 2.ED. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2008. 135 P

Marcelo Bergamini Campos

Páginas: 286-390



**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 11, número 26, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2021**



**Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Paulo César Fagundes Neves

**Vice-Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Daniel Salgado Pifano

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil *pro tempore***

Prof. Dr. Roberto Jefferson Bezerra Do Nascimento

**Pró-Reitor de Ensino *pro tempore***

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

**Pró-Reitora de Extensão *pro tempore***

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

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

Profa. Dra Patrícia Avello Nicola

**Conselho de Editores Associados**

Dr<sup>a</sup>Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

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

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

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

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.  
Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.  
Dra. Rossana Ramos Henz, 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. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

### **Conselho Editorial Internacional**

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colómbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

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

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

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

### **Conselho Editorial Técnico- EQUIPE TÉCNICA**

Dr. Braz José do Nascimento Júnior, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Guilherme Antonio Finazzi, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

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

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Ricardo Argenton Ramos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

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

Dra. Glória Maria Pinto Coelho , Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.



**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>

Dra. Shirley Macêdo Vieira de Melo, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

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

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

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

**Estagiário**

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - Univasf)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (Univasf)

Luiz Severino da Silva Júnior (Univasf)

**Capa da edição**

"Simples e bela a natureza em Maracás" - Fotografia de Maria Luiza Ribeiro Rudner.

**Editor Chefe**

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

**PERCEÇÕES DE DISCENTES NA ÁREA DA SAÚDE ACERCA DA  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PAUTADA EM METODOLOGIAS  
ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**PERCEPTIONS OF STUDENTS IN THE HEALTH FIELD REGARDING THE  
EVALUATION OF LEARNING BASED ON ACTIVE TEACHING-LEARNING  
METHODOLOGIES**

**PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN EL CAMPO DE LA SALUD SOBRE  
LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES A PARTIR DE METODOLOGÍAS  
ACTIVAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

*Dayane Ketlyn da Cunha Santos*  
daayketlyn27@gmail.com  
Estudante de Medicina  
Universidade Federal de Sergipe

*José Cleyton de Oliveira Santos*  
cleyton-121@hotmail.com  
Estudante de Enfermagem  
Universidade Federal de Sergipe

*Maria Júlia Oliveira Ramos*  
maju.oramos@gmail.com  
Estudante de Enfermagem  
Universidade Federal de Sergipe

*Glebson Moura Silva*  
glebsonmoura@yahoo.com.br  
Professor de Enfermagem  
Universidade Federal de Sergipe

*Simone Yuriko Kameo*  
simonekameo@hotmail.com  
Professora de Enfermagem  
Universidade Federal de Sergipe

## RESUMO

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo e exploratório, realizado com discentes de uma universidade pública brasileira, sobre a avaliação da aprendizagem com metodologias ativas de ensino. A amostra foi selecionada por conveniência e a interpretação dos dados com o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) e cálculos percentuais no programa *Statistical Package For The Social Science*. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade estudada sob parecer nº 3.462.454. Participaram do estudo 123 acadêmicos dos oito cursos de graduação em saúde existentes no campus. Os resultados evidenciaram que o processo de ensino-aprendizagem e as estratégias avaliativas dos docentes são inovadoras e estimulam os alunos. Entretanto, 13,1% dos alunos que responderam ao questionamento sobre a inovação na universidade acreditam que essa não é uma realidade, apesar do uso de metodologias ativas. Nesse sentido, os alunos apontaram a existência de dificuldades a serem solucionados, e 70,7% dos mesmos apresentaram sugestões de melhorias pautadas na sua vivência acadêmica. Um marco importante das metodologias ativas é a variedade de ferramentas que englobam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a possibilidade de utilizar meios não convencionais da metodologia tradicional para integrar o processo de ensino-aprendizagem contribui para os discentes identificarem qual ferramenta é melhor para a sua compreensão. Apesar da pluralidade das atividades, é preciso a adequação dos critérios avaliativos, pois ele influencia em todo o processo metodológico de ensino-aprendizagem. O estudo revelou, ainda, que as estratégias de ensino e avaliações empregadas no curso promovem o conhecimento e contribuem para a formação de 70,5% dos que responderam a esse questionamento, enquanto que para 29,5% há necessidades de melhorias e inovações. É preciso buscar solucionar os impasses que dificultam a efetivação das potencialidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na avaliação de aprendizagem. Dessa forma, novos estudos acerca dessa temática tornam-se necessários.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Aprendizagem. Graduação. Saúde. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

It is about a quantitative-qualitative and exploratory study, carried out by students of a Brazilian public university, on the appraisal of learning with active ensino methodologies. A sample was selected for convenience and the interpretation of two data as the content analysis method of Bardin (2011) and percent calculations in the Statistical Package For The Social Science program. The inquiry was approved by the Ethics Committee in the University Study

Research Committee on opinion nº 3,462,454. 123 academics participated in two courses of graduation in existing health not on campus. The results will show that the process of teaching-learning strategies evaluations two teachers are innovative and stimulate students. Meanwhile, 13.1% two students who answered a question about innovation at the university proves that it is not a reality, despite the use of active methodologies. In this sense, some of them will point to the existence of difficulties to be solved, and 70.7% will present the same suggestions of melhorias based on their academic experience. An important framework of active methodologies and a variety of skills that encompasses the teaching-learning process, once the possibility of using non-conventional methods of the traditional methodology to integrate the teaching-learning process contributed to the learners to identify which skill and learning. for your understanding. Despite the plurality of activities, it is necessary to adapt two evaluation criteria, which can be influenced by the whole methodological process of teaching and learning. Or I study revealed, also, that the strategies of ensino and appraisals undertaken do not promote or conhecimento and contribute for the formation of 70.5% two that will respond to this question, while for 29.5% they have needs of melhorias and innovations. It is necessary to seek to solve the impasses that make it difficult to carry out the potentialities of the active teaching-learning methodologies in the appraisal of apprenticeship. In this way, new studies about this theme become necessary.

**Keywords:** Evaluation. Learning. Graduation. Health. Active Methodologies.

## RESUMEN

Se trata de un estudio cuantitativo-cualitativo y exploratorio, realizado con estudiantes de una universidad pública brasileña, sobre la evaluación de aprendizajes con metodologías activas de enseñanza. La muestra fue seleccionada por conveniencia y la interpretación de los datos utilizando el método de análisis de contenido de Bardin (2011) y cálculos porcentuales en el programa Statistical Package For The Social Science. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la universidad estudiada con el dictamen No. 3.462.454. En el estudio participaron 123 académicos de los ocho cursos de pregrado en salud del campus. Los resultados mostraron que el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación de los docentes son innovadores y estimulan a los estudiantes. Sin embargo, el 13,1% de los estudiantes que respondieron la pregunta sobre innovación en la universidad cree que esta no es una realidad, a pesar del uso de metodologías activas. En este sentido, los estudiantes señalaron la existencia de dificultades a resolver, y el 70,7% de ellos presentó sugerencias de mejora en función de su experiencia académica. Un hito importante de las metodologías activas es la variedad de herramientas que engloban el proceso de enseñanza-aprendizaje,

ya que la posibilidad de utilizar medios no convencionales de la metodología tradicional para integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda al alumno a identificar qué herramienta es mejor para su comprensión. A pesar de la pluralidad de actividades, es necesario adecuar los criterios de evaluación, ya que influye en todo el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje. El estudio también reveló que las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas en el curso promueven el conocimiento y contribuyen a la formación del 70,5% de quienes respondieron esta pregunta, mientras que para el 29,5% existen necesidades de mejoras e innovaciones. Es necesario buscar resolver los impasses que dificultan la realización del potencial de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la evaluación de aprendizajes. Por tanto, son necesarios más estudios sobre este tema.

**Palabras clave:** Evaluación. Aprendizaje; Graduación; Salud; Metodologías Activas.

## INTRODUÇÃO

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de ciências da saúde no Brasil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001, desencadeou várias mudanças de paradigmas educacionais. Nessa perspectiva, conforme os seus parâmetros, o perfil esperado para o profissional de saúde engloba características como o compromisso com a equidade, integralidade do cuidado e a universalidade, a fim de adequar a formação às emergentes necessidades sociais tendo como fim último a melhor assistência ao paciente (CHINI; OSIS; AMARAL, 2018; FREITAS; SANTOS, 2019; RODRIGUES; NEVES, 2015; ROSSANEZI CASTILHO et al., 2017; SILVA; SCAPIN, 2011).

Desse modo, vale considerar que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo de ensino e requer qualificação técnica, capacidade de observação e ponderação dos profissionais envolvidos. É tão necessária que por meio dela é possível refletir, criticar e transformar as ações, uma vez que a avaliação é a “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e

acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento” (Hoffmann, 1995, p. 18).

Para a estruturação de uma aprendizagem significativa, a avaliação funciona como um dispositivo que apoia os estudantes para alicerçar os conhecimentos e aos docentes para a transformação de ações por meio da constante reflexão. Importante pontuar, também, que mudar o panorama sobre a avaliação da aprendizagem implica em deslocar radicalmente muitas concepções e percepções sobre o ensinar e o aprender. Neste contexto, as metodologias ativas surgem no cenário de formação do profissional de saúde como uma prática pedagógica considerada inovadora, onde o ensinar e o aprender perpassam por avaliações que sirvam para construção de significados para o sujeito que constrói o conhecimento. Corroborando a ideia de que a busca do saber do profissional de saúde deve aproximar a prática assistencial da educacional (VESLIN, 1992).

Assim, essas metodologias baseiam-se em problemas e, atualmente, duas se destacam: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP). Diante deste cenário, surge a necessidade de avaliar o ensino e a aprendizagem perpassados por estas metodologias (HAYDT, 1997). A relevância deste estudo está sustentada na relação que pode ser feita do uso de metodologias ativas nos cursos de graduação em saúde e o predomínio, adequabilidade e dependência da modalidade de avaliação utilizada nos processos de ensino. Para tanto, buscou-se descrever a percepção dos discentes de cursos de graduação na área da saúde sobre as várias funções e características da avaliação da aprendizagem pautada por estas metodologias de ensino.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo e exploratório sobre a avaliação da aprendizagem com metodologias ativas de ensino, aplicadas em uma Universidade Federal do interior nordestino localizada no município de Lagarto, estado de Sergipe. O relato deste estudo foi baseado na Iniciativa Fortalecimento do Relato de Estudos Observacionais em Epidemiologia (STROBE) através da versão validada em português por Malta e colaboradores (2010).

A Universidade funciona como campus específico para oito cursos de formação em saúde, sendo que todos, em suas disciplinas, são estruturados a partir das metodologias: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), *Team Based Learning (TBL)* e Problematização. As práticas que acompanham as discussões teóricas acontecem dentro da universidade, nos centros de simulações, e fora dela, nas instituições parceiras e nos campos de práticas.

O modelo de amostragem escolhido foi a seleção por conveniência, de modo aleatório, entre todos os estudantes dos oito cursos do Campus, sendo a amostragem final constituída por 123 discentes. Os discentes-autores foram desconsiderados da amostra final. Os critérios de inclusão consideraram os alunos matriculados e ativos no campus, maiores de 18 anos, com acesso à rede de internet e que aceitaram participar da pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponibilizado na primeira página do questionário. Excluiu-se os alunos que ingressaram na faculdade no ano de 2020, ou seja, que cursavam o 1º ciclo, por entender que esses não tinham familiaridade com as metodologias ativas.

A coleta de dados foi realizada durante o período de março a junho de 2020, utilizando um questionário original, criado pelos autores na plataforma *on-line* Google forms e validado pelo método *Face Validity* (ALEXANDRE; COLUCI, 2011), de validação de instrumentos de pesquisa. O link do questionário foi compartilhado com os estudantes pelas redes sociais e pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

Os instrumentos utilizados foram divididos em três partes denominadas A (Identificação e dados sociodemográficos), B (Questões sobre as orientações teórico-conceituais e legais da avaliação aprendizagem), C (Questões sobre o papel da avaliação e os instrumentos utilizados para mensurar desempenhos) e D (Questões relacionadas às concepções dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem).

A interpretação dos dados adotou eixos transversais na análise das diferentes áreas temáticas envolvidas no estudo. A análise qualitativa foi aplicada nas questões abertas e por categorização das informações, conforme proposto no método de análise de conteúdo de Bardin (2011), com as seguintes fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração de material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). A análise quantitativa foi aplicada para as questões de múltipla escolha sobre a opinião discente quanto a atuação docente, em que as perguntas estavam dispostas nas categorias clareza da atividade dos professores do seu curso quanto a: objetivo, estratégias de ensino, conteúdos, recursos didáticos, material bibliográfico e sistema de avaliação. Foi considerada a descrição da frequência absoluta e a porcentagem, feitas com auxílio do programa *Statistical Package For The Social Science* (SPSS) versão 22.0 para Windows.

A pesquisa cumpriu as formalidades da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), sob aprovação pelo parecer nº 3.462.454, de 19 de julho de 2019, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Os dados foram codificados para garantir o anonimato e tiveram a garantia de que não sofrerão qualquer tipo de risco ou desconforto decorrente da pesquisa.

## RESULTADOS

Participaram da pesquisa cento e vinte e três acadêmicos, dos quais 22 (17,9%) eram estudantes de Enfermagem; 21 (17,1%), de Farmácia; 17 (13,8%), de Fisioterapia; 13 (10,6%), de Fonoaudiologia; 15 (12,2%), de

Medicina; 10 (8,1%), de Nutrição; 12 (9,8%), de Odontologia; e 13 (10,6%), de Terapia Ocupacional. Quanto ao ciclo, os participantes cursavam do 2º ao 5º ciclo, sendo a distribuição: 46 (37,4%) do 2º ciclo, 27 (21,9%) do 3º ciclo, 34 (27,6%) do 4º ciclo e 16 (13%) do 5º ciclo.

A tabela 1 apresenta a opinião discente quanto ao perfil dos professores do curso em relação a programação clara quanto a objetivo, estratégias de ensino, conteúdos, recursos didáticos, material bibliográfico e sistema de avaliação.

Tabela 1 -Opinião dos discentes quanto a clareza da programação docente quanto a: objetivo, estratégias de ensino, conteúdos, recursos didáticos, material bibliográfico e sistema de avaliação, Lagarto, SE, 2020.

<b>A programação docente é clara quanto a:</b>	<b>Frequência absoluta (n)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
<b>Objetivo</b>		
SIM	114	92.7
NÃO	09	7.3
<b>Estratégias de ensino</b>		
SIM	106	86.2
NÃO	17	13.8
<b>Conteúdos</b>		
SIM	113	91.9
NÃO	10	8.1

---

**Recursos didáticos**

SIM	97	78.9
NÃO	26	21.1

---

**Material bibliográfico**

SIM	92	74.8
NÃO	31	25.2

---

**Sistema de avaliação**

SIM	94	76.4
NÃO	28	22.8

---

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a existência de inovação na proposta avaliativa da universidade, 122 participantes (99,2%) responderam o questionamento, destes 102 (83,6%) alunos referiram haver inovação, enquanto que 16 (13,1%) disse não haver, apesar da utilização de metodologias ativas de ensino. Por conseguinte, 04 (3,2%) informaram que há uma tentativa de inovação, pois há empasses que precisam ser considerados, os quais serão descritos posteriormente nesta seção.

A partir da avaliação das respostas abertas, conforme Bardin (2011), surgiram as seguintes categorias temáticas: Processo Avaliativo, Dificuldades percebidas, Potencialidade, sugestões e mudanças.

Ao questionar sobre o processo de avaliação de aprendizagem no campus, foram apontadas diferenças nas formas de abordagem, que variam para as Sessões Tutoriais (metodologia ABP), o *Team-Based Learning(TBL)*, a

aplicação de provas cognitivas e práticas e a elaboração de conferências. Esses meios de avaliação, conforme relatado, costumam ser contextualizadas com um caso clínico. Essa perspectiva pode ser destacada na seguinte exposição do Discente 30.

*“A avaliação é subdividida, há a avaliação do professor quanto ao desempenho do aluno em sala/discussões, avaliação pessoal do aluno, avaliação do grupo/turma, avaliação teórica (prova, com questões abertas e fechadas) e avaliação prática. Essas avaliações são aplicadas correspondente ao módulo atual de estudo”.*

Quanto a estrutura do processo de avaliação, na avaliação formativa, o feedback é uma das principais ferramentas utilizadas nas metodologias ativas. Segundo os dados, o feedback do professor ao discente e à turma foi apresentado como complemento da autoavaliação e da avaliação do grupo e faz a diferença na construção do conhecimento. Entretanto, a subjetividade de cada professor para atribuição das notas é considerado um impasse significativo.

*“Tem professores que, muitas vezes, dão a nota pela cara do aluno”.*  
(Discente 60)

Os participantes relataram também os diferentes instrumentos implementados nesse processo, como utilização de *flipped class*, práticas integradas de subunidade, simulação realística, dissertação sobre o conteúdo estudado, realização de quiz, produção de vídeos ou jogos sobre a disciplina e interação com o grupo. Há, ainda, a utilização do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA) da universidade para avaliações que devem ser realizadas de casa.

Contudo, apesar da diversificação das atividades, as percepções dos discentes a respeito da avaliação variam de positivo a negativo. Foi sugerido pelos participantes que a avaliação seria mais útil se visasse evitar pressões e desestimular a competitividade. Os posicionamentos abaixo exemplificam tais sugestões:

*“O momento da sua aplicação, em alguns módulos, nos remete ao ensino tradicional, levando o aluno, na maior parte, ao nervosismo e mau desempenho”. (Discente 121)*

*“Gosto quando o processo de avaliação é justo, sem pegadinhas e sem tentar rebaixar o aluno”. (Discente 68)*

*“Deveria avaliar o aluno de maneira mais humanizada e não robotizada como em algumas provas e avaliações”. (Discente 57)*

Quanto à avaliação cognitiva, equivalente à avaliação somativa característica da metodologia ativa, apontaram que costumam ocorrer ao término de cada módulo, o que faz emergir a problemática da sobrecarga de conteúdos.

A percepção subjetiva de cada discente a respeito da função da avaliação na sua aprendizagem revelou a crença na importância da avaliação, apesar de haver limitações. Conforme as respostas, ela contribui para a manutenção da efetivação do processo ensino-aprendizagem, para acompanhar a efetividade dos métodos de ensino e, ainda, proporciona saber o grau de conhecimento necessário dos alunos para atuar no mercado de trabalho, suas principais potencialidades e, também, pontos de fragilidade. Como evidenciado na fala do Discente 05:

*“É importante para ter uma noção geral do conhecimento aproveitado pelo aluno, porém a forma utilizada é bastante limitadora por avaliar todos os alunos exigindo um conhecimento muito específico com questões objetivas que muitas vezes são mal elaboradas, lembrando que a prova é uma forma de avaliação arcaica utilizada há séculos que infelizmente não evoluiu conforme o mundo.”*

As questões sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes em relação à avaliação da aprendizagem informaram que os fatores de dificuldade mais presentes são: dificuldade em desenvolver falas e encontrar lugar na discussão; timidez e/ou nervosismo; e desconhecer por quais métodos estão sendo avaliados, com relevância à avaliação formativa. Sobre este último fator, a fala do Discente 93 sintetiza as respostas:

*“Às vezes, as discussões em sala não tem um direcionamento tão claro pelos professores, que abordam na prova coisas não vistas”.*

Outra dificuldade destacada foram: problemas psicológicos que afetam os discentes. Segundo eles, a saúde mental interfere diretamente no aprendizado e nas práticas avaliativas. A grande carga de assunto para as avaliações, a sensação de não ter aprendido como deveria, o excesso de alunos em determinadas disciplinas em consonância com a dificuldade para avaliação da execução das práticas, a demora para acesso às notas e a dificuldade para buscar material bibliográfico confiável foram apontados como contribuintes para essa adversidade.

O *feedback* é uma das principais ferramentas utilizadas nas metodologias ativas, como demonstra a fala a seguir: “Cada discente é um universo. A avaliação tem uma enorme capacidade de nortear esse universo pedagógico, cognitivo e pessoal através de um feedback avaliativo. Esse feedback é essencial para um melhor aprendizado. Eu gosto das contribuições que recebo nas avaliações”.

Entre as respostas à *“As estratégias de avaliação estimulam a sua participação nas discussões dos temas e o trabalho de equipe? Por quê?”*, foi frequente a validação sobre o benefício das metodologias ativas ao estímulo direcionado à participação na discussão e o trabalho em equipe, proporcionado pelo processo e pelas estratégias de avaliação. A fala a seguir exemplifica esse resultado:

*“Sim, porque o processo avaliativo é contínuo e o aluno depende disso para ser aprovado, os tutoriais garantem nosso interesse contínuo, desde aprendizagem em casa ao debate em sala; a atividade é executada em grupo; como a avaliação é diária, estimula a participação nas discussões”.*  
(Discente 103)

Entre os motivos ditos pela minoria dos alunos que não se sentiu estimulada, há os impasses de: pressão pela avaliação diária e problemáticas com a turma, a disciplina e/ou a estratégia utilizada pelo docente.

Outrossim, quando questionados “As estratégias de ensino e avaliações empregadas no curso promovem o conhecimento e contribuem para a tua formação?” 122 (99,2) alunos responderam, 86 discentes (70,5%) acreditam que há contribuição sim, enquanto 36 (29,5%) disseram que contribuem parcialmente pela necessidade de melhorias e inovações.

Por fim, a pesquisa buscou ouvir os discentes quanto às sugestões sobre as melhorias necessárias nos cursos para que se tornem profissionais mais preparados, uma vez que as metodologias e os processos avaliativos devem passar rotineiramente por inovações. Nesse sentido, 87 (70,7%) fizeram sugestões, das quais destacam-se: a necessidade de mais organização por parte dos departamentos; o aumento no número de aulas práticas e interativas, com adoção frequente de casos clínicos, plantões de dúvidas; aulas seguindo as metodologias tradicionais; aumento no número dos docentes; melhora na infraestrutura da Universidade; aumento dos campos de estágio e mais oportunidades de prática, pesquisa e extensão.

Assim, diante os resultados encontrados, é possível inferir que o número de discentes participantes é um quantitativo que reflete à realidade do campus quanto ao objetivo deste estudo.

## **DISCUSSÃO**

Paulo Freire (2011, p. 47-48) na sua obra *Pedagogia do Oprimido* relata que o conteúdo programático da educação é constituído a partir de temas significativos, nos quais as visões impregnadas de anseios, dúvidas, esperanças ou desesperanças acerca do mundo que impressiona, desafia e origina visões ou pontos de vistas sobre ele, estão implícitas (FREIRE, 2011; MATOS et al., 2013).

Em outra obra, *Pedagogia da Autonomia*, o mesmo autor põe o ser humano como também responsável direto pelo seu processo de conhecimento. A participação ativa do educando nesse processo contraria o modelo de

“Educação Bancária”, que, no contexto educacional, trata o discente como um depósito somente de conhecimento. O estímulo à autonomia no processo educacional torna-se uma ferramenta de independência do ser e favorece o pensamento crítico (FREIRE, 2018). Na presente pesquisa, os resultados reafirmam que as metodologias ativas e seu processo avaliativo possibilitam a contrariedade ao modelo da educação bancária, assim, à opressão social existente como apontado por Freire.

Um marco importante das metodologias ativas é a variedade de ferramentas que englobam o processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de utilizar meios não convencionais da metodologia tradicional para integrar o processo de ensino-aprendizagem contribui para os discente identificar qual ferramenta é melhor para a sua compreensão (BARRETO et al., 2019). Ademais, modificação dessas ferramentas, a partir da observação das potencialidades e fraquezas, adicional à ludicidade permitida pela metodologia, estimulam os discentes e mantém dinamicidade dos conteúdos, práticas e do seguimento avaliativo (BARRETO et al., 2019; DIAS-LIMA et al., 2019), tal qual foi evidenciado entre nos dados obtidos dos discentes.

Entretanto, apesar da pluralidade das atividades, é preciso a adequação dos critérios avaliativos, pois ele influencia no êxito ou no prejuízo de todo o processo metodológico de ensino-aprendizagem (SILVA; SCAPIN, 2011). Silva e Scapin(2011) e Dias-Lima et al. (2019) expõe acerca da sistematização e continuidade do processo avaliativo. Assim, a avaliação no ensino por metodologias ativas não objetiva mensurar quantitativamente o conteúdo aprendido pelo discente, mas sim o conjunto conteúdos, habilidades e competências esperadas (DIAS-LIMA et al., 2019; SILVA; SCAPIN, 2011).

### **Dificuldades Percebidas**

Nesse contexto avaliativo, quando a subjetividade docente inerente ao processo avaliativo formativo interfere negativamente no contexto, há crítica

por parte dos discentes, como foi bastante mencionado pelos participantes do estudo. Acredita-se que esse impasse se associe a capacidade de dar e receber críticas, o que torna a capacitação docente e discente imprescindível frente ao entendimento e amadurecimento dos processos avaliativos (DIAS-LIMA et al., 2019; SILVA; SCAPIN, 2011).

Contudo, para a implementação da aprendizagem ativa é imprescindível a receptividade às novas formas de ensino e a resolutividade de conflitos que venham a ocorrer. Os dados revelaram, como empecilho mais predominante, a falta da capacitação docente contínua aos critérios avaliativos. Na literatura, é visto a necessidade de inovação no ambiente educacional, a fim de estimular a participação ativa do aluno, independente de seu perfil ser introvertido ou extrovertido (PINHEIRO et al., 2017; TOBASE, 2018; VOKIĆ; ALEKSIĆ, 2020)

A visão perpetuada do docente como detentor do conhecimento, nesse processo de ensino-aprendizagem, também é confrontado, pois é pautada a recapacitação contínua dos docentes sobre os conteúdos e os aspectos esperados dos discentes (COELHO; MALHEIRO, 2019). Desse modo, o trabalho docente passa, necessariamente, por uma organização que inclui: objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados (SILVA; SCAPIN, 2011). Coelho e Malheiro (2019) integram referências que podem ser utilizadas para análise da manifestação de habilidades cognitivas, com vista ao nível de alta cognição requerida nas metodologias ativas, como dizem os próprios autores (COELHO; MALHEIRO, 2019). Nos dados obtidos, ficou clara a concordância dos docentes aos aspectos necessários, sob percepção dos discentes.

Nesse sentido, os critérios avaliativos devem ser explicitados aos discentes e revisados periodicamente. Conforme Leite e Kager(2009) e Oliveira e Duarte(2004), a demanda em avaliações somativas de conhecimentos mais

complexos que os discutidos previamente e desvinculados das práticas desenvolvidas em sala de aula, a vivência de situações de feedback punitivo impactam como dificuldades dos discentes a respeito da avaliação, à disciplina e, por extensão, à metodologia ativa (LEITE; KAGER, 2009; OLIVEIRA; DUARTE, 2004). Entre essas dificuldades, que são semelhantes aos resultados obtidos nessa pesquisa, listam-se: ansiedade frente à interação com o(s) professor(es), angústia por questionamentos e avaliações orais e interferência na qualidade de vida do discente (MIRANDA et al., 2020; OLIVEIRA; DUARTE, 2004).

### **Potencialidades, sugestões e mudanças**

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) tem sido vista como uma sugestão estratégica que pode apresentar resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos (FILHO et al., 2017). Como já evidenciado por outras literaturas, o formato de como são conduzidas as aulas corroboram para a comunicação dos discentes com uma clareza maior frente ao docente e a turma; para a capacidade de analisar problemas complexos com maior criticidade; o sentimento de corresponsabilização pelos conhecimentos adquiridos; e, também, para maior segurança em discutir sobre algum conteúdo ou realizar alguma prática (COELHO; MALHEIRO, 2019; MATTAR; AGUIAR, 2018; ROSSANEZI CASTILHO et al., 2017). Desse modo, em síntese, as experiências práticas promovem o desenvolvimento de diversos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, influenciando em aprendizagem significativa (MATTAR; AGUIAR, 2018; MEZZARI, 2011).

A análise de FERMOZELLI *et al* (2017), em relação ao ensino da disciplina de patologia médica, evidenciou que a garantia de novos ambientes e estratégias de aprendizagem possibilita a melhoria do ensino-aprendizagem permitindo a integração do ensino às novas competências educacionais. O acesso a instrumentos, equipamentos e materiais didáticos favorece à

aprendizagem teórica e às práticas, o que resulta na elevação do nível de habilidade cognitiva dos discentes. Esse resultado assemelha-se com o encontrado nesta pesquisa, pois os discentes explanaram sobre a necessidade de mais suporte referente à infraestrutura (FERMOZELLI; CESARETTI; BARBO, 2017).

Ademais, independente de qual seja o foco da estratégia de discussão (individual ou grupal), tanto o método da ABP quanto da *TBL*, é preciso que seja permitida a interatividade aluno-professor para a efetivação do conhecimento. A realização de procedimentos colaborativos entre os alunos e entre os alunos e os professores impulsiona ainda mais a formação crítico-reflexiva (CUNHA; RAMSDORF; BRAGATO, 2019; MEZZARI, 2011). Nesse trabalho, os acadêmicos apontaram, também, a necessidade de novas formas de avaliação que rompam com o ensino competitivo que tem como fim último a frustração acadêmica, de forma a adaptar as avaliações e objetivos de aprendizagem a realidade de cada turma.

Os participantes da pesquisa solicitaram, ainda, mais oportunidades de pesquisa e extensão. Diante desse posicionamento, vale destacar que o estudo de Paula *et al.* (2019) realizado com alunos do curso de Enfermagem demonstrou a necessidade das instituições de ensino se preocuparem em trazer o acadêmico de forma efetiva e completa aos grandes pilares da educação – ensino, pesquisa e extensão universitária, a fim de que ele possa se desenvolver em todos os âmbitos essenciais para a sua formação e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas científicas e permitir a formação de profissionais mais cidadãos corresponsáveis com a comunidade (PAULA *et al.*, 2019).

## CONCLUSÃO

Este estudo revelou que as práticas avaliativas, fundamentais ao desenvolvimento intelectual e humano do corpo discente, carecem de

melhorias a fim de erradicar os impasses que dificultam a efetivação das potencialidades plenas das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com a utilização de variados instrumentos propostos pelas mesmas.

Nesse ínterim, destacam-se as questões de apoio pedagógico e recapacitação contínuos aos docentes, em especial, aos métodos utilizados para avaliar e seu esclarecimento, bem como outros fatores que demonstram uma fragilidade entre a relação aluno-professor, passível de melhorias. Além disso, é emergente a requisição de uma melhor abordagem quanto à clareza das metodologias de ensino empregadas pelo docente, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos, material bibliográfico e sistema de avaliação.

A preparação discente objetivando sua adaptação às metodologias discutidas e, conseqüentemente, a suas avaliações é positiva nesse processo. E, nesse ponto, a universidade vir a oferecer suporte pedagógico mais abrangente, que consiga atender a demanda estudantil, trona-se um caminho para opor os paradigmas associados ao histórico de avaliações punitivas, voltando o centro ao aluno e no seu desenvolvimento profissional. Assim, são necessários novos estudos e aprofundamentos baseados neste estudo a fim de promover melhorias futuras com base na formação acadêmica baseada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARRETO, Irma Douglas Paes; GOMES, Patrick Abdala; FURLANETO, Ismari Perini; BARRETO, Bruno. Avaliação das Estratégias de Autoaprendizagem em Alunos de um Curso de Medicina em Belém – Pará. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 43, n. 4, p. 36-46, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n4RB20180190>. Acesso em: 17jan. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, pp. 59. Acesso em: 18dez. 2020.

CHINI, Helena; OSIS, Maria José Duarte; AMARAL, Eliana. A Aprendizagem Baseada em Casos da Atenção Primária à Saúde nas Escolas Médicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 42, n. 2, p. 45-43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n2rb20170021>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COELHO, Antonia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Manifestação de habilidades cognitivas em um curso de férias: a construção do conhecimento científico de acordo com a Aprendizagem baseada em Problemas. **Ciência e Educação**, Bauru, vol. 25, n. 2, p. 505-523, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020014>. Acesso em: 20jan. 2021.

CUNHA, Carolina Roberta Ohara Barros Jorge; RAMSDORF, Fabiola Beppu Muniz; BRAGATO, Simone Galli Rocha. Utilização da Aprendizagem Baseada em Equipes como Método de Avaliação no Curso de Medicina. **Revista**

**Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 43, n. 2, p. 208-215, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180063>. Acesso em: 28jan. 2021.

DIAS-LIMA, Artur; SILVA, Marcos da Costa; RIBEIRO, Lidia Cristina Villela; BENDICHO, Maria Teresita; GUEDES, Hermila Tavares Vilar; LEMAIRE, Denise Carneiro. Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 43, n. 2, p. 216-224, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180037>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERMOZELLI, Juliana A.; CESARETTI, Mario Luis R.; BARBO, Maria Lourdes P. Blended learning strategies in teaching general pathology at a medical course. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, p. 202-209, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1676-2444.20170032>. Acesso em: 26jan. 2021.

FILHO, Braz Silva Ferraz; SANTOS, Aline Coêlho; SILVA, Renata Oliveira; BITTENCOURT, William; PEIXOTO, Régis Nepomuceno; Marcelino, Roderval. Aprendizagem Baseada em Problema (PBL): Uma inovação educacional? **Revista CESUMAR**, Maringá, vol. 22, n. 2, p. 403-424, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/1516-2664.2017v22n2p403-424>. Acesso em: 22jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Carlos Augusto Oliveira; SANTOS, Ana Caroline Melo. Uso de metodologias ativas no ensino de práticas de enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, vol. 13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241524>. Acesso em: 29jan. 2021.

HAYDT, Regina Célia C. Técnicas e instrumentos de avaliação. *In: Avaliação do processo ensinoaprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 109-134, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>. Acesso em: 14jan. 2021.

MALTA, Monica; CARDOSO, Leticia Oliveira; BASTOS, Francisco Inacio; MAGNANINI, Monica Maria Ferreira. SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos. Iniciativa STROBE: subsídios para a comunicação de estudos observacionais. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, vol. 44, n. 3, p. 559-565, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102010000300021>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; CIRINO, Sérgio Dias; BROWN, Gavin Thomas Lumsden; LEITE, Walter Lana. Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, vol. 24, n. 54, p. 172-193, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255920142750>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MATTAR, Joao; AGUIAR, Andréa Pisan Soares. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, Goiás, vol. 11, n. 3, p. 404-

415, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>. Acesso em: 02fev. 2021.

MEZZARI, Adelina. O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como Reforço ao Ensino Presencial Utilizando o Ambiente de Aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 35, n. 1, p. 114-121, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000100016>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MIRANDA, Isabela Maria Melo; TAVARES, Helen Hana Fernandes; SILVA, Heloísa Rodrigues Soares; BRAGA, Monise Santana; SANTOS, Raquel de Oliveira; GUERRA, Heloísa Silva. Quality of Life and Graduation in Medicine. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, vol. 44, n. 3, p. e086, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20200068.ing>. Acesso em: 23jan. 2021.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; DUARTE, Ângela Maria Menezes. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, vol. 6, n. 2, p. 183-200, 2004. São Paulo. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151755452004000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452004000200005). Acesso em: 24jan. 2021.

PAULA, Daniela Paola Santos; GONÇALVES, Mirielle Dias; RODRIGUES, Marcos Gabriel de Jesus; PEREIRA, Rafael Souza; FONSECA, Janaína Ribeiro Oliveira; MACHADO, Amanda Souto; GUIMARÃES, Victor Hugo Dantas; ANDRADE, João Marcus Oliveira; PARAÍSO, Alanna Fernandes. Integração do ensino, pesquisa e extensão universitária na formação acadêmica: percepção do discente de enfermagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, Minas Gerais, supl. 33, p. e549, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e549.2019>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PINHEIRO, Marília de Fátima Silva; CALDATO, Milena Coelho Fernandes; LIMA, Jackson Cordeiro; MENDES, Fabíola de Carvalho Chaves de Siqueira. Avaliação da aprendizagem: percepções docentes em sessões tutoriais de um curso de medicina na Amazônia. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, Belém, vol. 2, n. 1, p. 25-32, 2017. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/ijhe.2016.025>. Acesso em: 15jan. 2021.

RODRIGUES, Suzana Gonçalves; NEVES, Maria da Graça Camargo. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, vol. 26, n. 03/04, p. 105-114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.51723/ccs.v26i03/04.304>. Acesso em: 15jan. 2021.

ROSSANEZI CASTILHO, Aline; HIGA, Elza Fátima Ribeiro; OTANI, Márcia Aparecida Padovan; SOARES, Márcia Oliveira Mayo. Avaliação da aprendizagem ativa na visão do estudante de enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE online**, Recife, vol. 11, n. supl. 2, p. 973-983, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i2a13467p973-983-2017>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Rinaldo Henrique Aguiar; SCAPIN, Luciana Teixeira. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, vol. 22, n. 50, p. 537-552, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae225020111969>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TOBASE, Lucia. A dramatização como estratégia facilitadora no processo ensino aprendizagem dos estudantes de enfermagem. **Revista Paulistana de Enfermagem**, São Paulo, vol. 29, n. 1-2-3, p. 77-99, 2018. Disponível em:

<http://repen.com.br/revista/wp-content/uploads/2018/11/A-dramatiza%C3%A7%C3%A3o-como-estrat%C3%A9gia-facilitadora-no-processo-ensino-aprendizagem-dos-estudantes-de-enfermagem.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2021.

VESLIN, Odile. **Corriger des copies evaluer pour Former**. Paris: Hachette Education, 1992.

VOKIĆ, Nina Pološki; ALEKSIĆ, Ana. Are Active Teaching Methods Suitable for All Generation Y students? Creativity as a Needed Ingredient and the Role of Learning Style. **Education Sciences**, Croatia, vol. 10, n. 4, p. 87, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci10040087>. Acesso em: 28jan. 2021.

**HABILIDADES NA INFÂNCIA: (RE) DEFININDO AS ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA O BEM-ESTAR**

**SKILLS IN CHILDHOOD: (RE) DEFINING FAMILY AND SCHOOL ASSIGNMENTS IN CHILDREN'S EDUCATION FOR WELL-BEING**

**HABILIDADES INFANTILES: (RE) DEFINIENDO EL PAPEL DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PARA EL BIENESTAR**

*Maria Paula Cavalcanti Carvalho*  
mariiapaula18carvalho@hotmail.com  
Universidade de Pernambuco  
Graduada em Psicologia

*Sirlene Vieira de Souza*  
sirlene.vieira@upe.br  
Professora assistente da Universidade de Pernambuco  
Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas

**RESUMO**

O presente artigo se inscreve nas discussões acerca das *habilidades* que devem ser incentivadas por família e escola na rotina das crianças para o alcance do bem-estar e de uma vida mais saudável. Assim, os objetivos foram reconhecer os estudos que apontem para *habilidades* e infância; investigar, na literatura, práticas parentais para o desenvolvimento de *habilidades* nas crianças; analisar através da revisão bibliográfica a escola e o seu investimento em *habilidades* e sua comunicação com a família da criança; refletir sobre as atribuições da escola e da família na educação de crianças para às *habilidades* a partir da literatura. A pesquisa se configura em uma revisão do estado da arte, na qual utilizou-se como base dados a PEPSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia). Na busca foram encontrados 97 artigos, e desses selecionou-se 9 para a análise de dados a partir da análise de conteúdo em Bardin (2011). *Habilidades* é a unidade de registro do estudo e como critérios de escolha, definimos os marcadores: Parentalidade, Contexto escolar e Infância. A análise de dados suscitou muitas compreensões sobre a importância da parentalidade para o cultivo das habilidades na infância como também aponta os estigmas que a família lança à escola, sendo essa um lugar em que a criança tem expressado seus adoecimentos. Os desdobramentos que a pesquisa fez surgiram apontaram para a importância de se ter infâncias interligadas às habilidades que favorecem o bem-estar das crianças, mas essa tarefa compete à escola e família, necessitando que ambas se impliquem.

**Palavras-chave:** Habilidades na infância. Parentalidade. Contexto escolar. Educação. Bem-estar.

## ABSTRACT

This article is part of the discussions about the skills that should be encouraged by the family and school in the children's routine to achieve well-being and a healthier life. Thus, the objectives were to recognize studies that point to skills and childhood; investigate in the literature parenting practices for the development of skills in children; analyze through the literature review the school and its investment in skills and its communication with the child's family; reflect on the role of the school and the family in educating children for skills based on literature. The research is configured in a state of the art review, in which PEPSIC (Electronic Journals in Psychology) was used as database, 97 articles were found in the search, and 9 of these were selected for data analysis based on content analysis in Bardin (2011). Skills is the <sup>1</sup>unit of record of the study and as criteria of choice, we define the markers: Parenting, School context and Childhood. The data analysis has raised many understandings about the importance of parenting for the cultivation of skills in childhood, as well as pointing out the stigmas that the family throws at school, this being a place where the child has expressed his illnesses. The developments that the research brought up pointed to the importance of having childhoods linked to the skills that favor the well-being of children, but this task is up to the school and family, requiring both to be involved.

**Keywords:** Childhood skills. Parenting. School context. Education. Welfare.

## RESUMEN

Este artículo es parte de las discusiones sobre las habilidades que deben fomentar la familia y la escuela en la rutina de los niños para lograr el bienestar y una vida más saludable. Así, los objetivos fueron reconocer estudios que apuntan a habilidades e infancia; investigar las prácticas de crianza en la literatura para el desarrollo de habilidades en los niños; analizar a través de la revisión de la literatura la escuela y su inversión en habilidades y su comunicación con la familia del niño; reflexione sobre las atribuciones de la escuela y la familia en la educación de los niños para las habilidades basadas en la literatura. La investigación se configura en una revisión del estado del arte, en la que se utilizó la base de datos PEPSIC (Electronic Journals in Psychology). Se encontraron 97 artículos en la búsqueda, y de estos, 9 fueron seleccionados para análisis de datos del análisis de contenido. en Bardin (2011). Habilidades es la unidad de registro del estudio y como criterio de selección, definimos los marcadores: Paternidad, Contexto escolar e Infancia. El análisis de datos generó muchos entendimientos sobre la importancia de la crianza de los hijos para el cultivo de habilidades en la infancia, además de señalar los estigmas que la familia arroja en la escuela, que es un lugar donde el niño ha expresado sus enfermedades. Las consecuencias que sacó a la luz la investigación apuntaron a la importancia de vincular la

<sup>1</sup>Graduada em Psicologia pela Universidade de Pernambuco – UPE; mariiapaula18carvalho@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL; sirlene.vieira@upe.br

infancia a las habilidades que favorecen el bienestar de los niños, pero esta tarea es responsabilidad de la escuela y de la familia, requiriendo que ambas se involucren.

**Palabras clave:** Habilidades infantiles. Crianza de los hijos. Contexto escolar. Educación. Bienestar.

## INTRODUÇÃO

O trabalho emerge da pesquisa de Iniciação Científica, sob o título *Família e escola numa ação que não pode parar: ressonâncias do “regar” habilidades de vida para o bem-estar das crianças sob à óptica da revisão sistemática*. A mesma está vinculada a Universidade de Pernambuco-UPE, *campus* Garanhuns. Todavia, os resultados que aqui se apresentam são inéditos. Essa construção é resultado de uma relação de conversação entre as dimensões psicológicas e pedagógicas das pesquisadoras, invocando teóricos que abordam pesquisas sobre *habilidades* na infância, partindo do pressuposto de que o investimento nas *habilidades* das crianças por meio da escola e família fortalece a infância em muitos pontos, mas principalmente em questões da saúde mental. Foi então a partir dessa preocupação para com a infância e no sentido de lutar pelo reconhecimento da mesma que as pesquisadoras se lançaram na jornada de buscar na literatura as discussões e suas implicações para a temática abordada, comprometendo-se com o bem-estar das crianças e refletindo como as instituições socializadoras da infância regam habilidades na rotina das mesmas.

A pesquisa apresenta como objetivos: reconhecer os estudos que apontem para *habilidades* e infância; investigar na literatura práticas parentais para o desenvolvimento de *habilidades* nas crianças; analisar através da revisão bibliográfica a escola e o seu investimento em *habilidades* e sua comunicação com a família da criança; refletir sobre as atribuições da escola e da família na educação de crianças para às *habilidades* a partir da literatura.

## Habilidades na infância e o cérebro da criança

A infância é uma etapa crucial na vida do sujeito, pois nela ocorrem muitas alterações no cérebro da criança, sendo de extrema importância nessa fase os pequenos serem estimulados pelas instituições socializadoras que os cercam, como família e escola desencadeando habilidades de vida para que a criança disponha de recursos psicológicos necessários para lidar com os conflitos internos e externos no seu cotidiano. Segundo Minto et al. (2006) os programas que ensinam habilidades de vida são oferecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e seus parâmetros são desenvolver capacidades emocionais e cognitivas fazendo com que os sujeitos lidem melhor com situações conflituosas. As habilidades de vida foram instituídas pela OMS, de modo que Gorayeb (2002, p. 215) pontua que essas habilidades são: “tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autoconhecimento, empatia, lidar com as emoções e lidar com o stress”.

Quando se discute sobre o bem-estar na infância, o senso comum ainda carrega a crença de que, se a mesma for suprida de tudo o que quer, ela será feliz. É importante compreender como as habilidades sociais e as relações saudáveis da criança com o ambiente são cruciais para o bem-estar e felicidade na infância sendo insubstituíveis por bens materiais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), a felicidade da criança constantemente é associada a bens materiais, conforto e diversão. Não se pode ignorar que o seu bem-estar pode ser ampliado com a melhoria dos relacionamentos em diferentes contextos. Embora a vida tenha situações de conflito, a criança pode sentir-se mais feliz quando desfruta de interações prazerosas onde sente-se validada, e a presença de um repertório elaborado de habilidades sociais favorece decisivamente relações de bem-estar com os outros sujeitos durante a infância.

É necessário estar atento às dificuldades interpessoais na infância envolvem quadros que se caracterizam no campo de psicopatologia infantil, e trabalhar as

habilidades sociais<sup>2</sup> com crianças é tão urgente na sociedade que ao terem um bom repertório dificilmente serão acometidas por problemas comportamentais e emocionais que culminam em transtornos psicológicos. Del Prette e Del Prette (2005) elucidam que dentre as dificuldades interpessoais na infância dentro da área da psicopatologia infantil pode-se citar os problemas internalizantes (depressão, ansiedade, isolamento social e fobia social), como também surgem os problemas externalizantes (transtornos que envolvem agressividade física e/ou verbal, condutas antissociais e comportamentos opositores ou desafiantes. Del Prette e Del Prette (2005) ainda reiteram que há um conjunto de habilidades relevantes na infância que são as seguintes: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Quando se toca no universo de habilidades sociais para as crianças, pode-se questionar ao mesmo tempo quem seria esse adulto capaz de assegurar uma educação para habilidades, e ninguém melhor do que pais e/ou cuidadores e escola e/ou professores, visto que são os primeiros a mediar a interação da criança com o mundo social sem falar que representam para a criança figuras de referência pelas quais ela se espelha, principalmente quando a criança adentra no contexto escolar ela passa a demandar muitos cuidados dos pais e/ou cuidadores primários. Del Prette e Del Prette (2005) debatem que ao frequentar outros microsistemas para além da família, amplia-se a diversidade de interlocutores bem como as oportunidades para aplicar e aperfeiçoar o repertório social da criança, porém, essa passagem para outros contextos ecológicos convoca monitoramento dos pais, pois a fase de transição para a escola é um período difícil para as crianças se os pais são ausentes.

### **Parentalidade com crianças**

---

<sup>2</sup>Na pesquisa destacam-se os termos habilidades sociais e habilidades de vida, o primeiro foi o mais citado por autores ao se referirem às habilidades necessárias na infância, porém usou-se também no estudo o termo habilidades de vida, considerando-se esse como o mais abrangente dentro do leque de habilidades que se pode investir nas crianças, o mesmo agrupa as habilidades sociais dentro do seu escopo.

Educar uma criança vai muito além de estabelecer regras ou limites, ao mesmo tempo ser pai, mãe, avô ou avó, seja quem for o cuidador parental da criança ele não pode achar que para cuidar existe um manual ou receita prontos, mas ele precisa reconhecer que todo investimento, amor e cuidado servirão de base para uma educação saudável. O adulto não precisa ser perfeito para exercer a parentalidade, no entanto, quando suas habilidades são colocadas em prática na rotina das crianças torna-se possível falar de uma infância para o bem-estar. Para Cartaxo (2016, p.3):

O sonho de infância de ser herói nos é possível quando nos tornamos pais, heróis num mundo pequeno e único, sem capa e máscaras, mas com poderes e habilidades incríveis. Heróis que precisam estar atentos e prontos para intervir. Heróis que devem passar segurança, protegendo. Heróis que precisam ser modelos e referências diárias. Heróis que ultrapassam barreiras para melhor comunicar-se. Heróis que vencem batalhas diárias com a rotina. Heróis que mesmo com suas fraquezas e limitações precisam estar dispostos o tempo inteiro. Heróis que são reconhecidos pelos seus feitos através de beijos e abraços. Heróis porque tem o poder de transformar uma realidade quando passa a fazer diferente e diferença na vida do seu filho. Heróis reais com falhas, frustrações e culpas, mas com coragem, sabedoria e esforço diante dessa missão que não pode parar: Educar.

Contribuir com o desenvolvimento de uma criança exige do cuidador disponibilidade e relações equilibradas pelo diálogo, sendo imprescindível ter assertividade nesse papel de educar, e tomando como base o diálogo, conseqüentemente haverá facilidade na comunicação entre a criança e o adulto. Cartaxo (2016) afirma que educar exige dedicação constante, paciência, insistência e persistência, e considera o diálogo essencial para que os vínculos afetivos sejam estabelecidos, e essa forma de interação demanda sensibilidade e disponibilidade contribuindo para criar um “clima emocional” agradável em sintonia com a criança.

Outro ponto a ser destacado dos pais e/ou cuidador em relação às crianças é a questão dos rótulos, devendo-se apontar que a criança precisa sentir-se amada, respeitada e valorizada para desenvolver habilidades tão essenciais a sua vida, logo é importante que os pais questionem as imposições que fazem aos seus filhos e valorizem o que eles são. Cartaxo (2016, p. 26), ainda diz:

NÃO ROTULE. Abrace a personalidade do seu filho. Não tente muda-lo. Dê liberdade para que desempenhe seu “eu”. Se a criança for criada com

estereótipos, não terá oportunidade de desenvolver suas próprias habilidades. A infância é uma fase de formação de identidade, e esse comportamento de rotular pode influenciar no processo de crescimento pessoal.

A família também desde cedo pode psicoeducar as crianças sobre o reconhecimento de emoções, autoconhecimento e nomeação de sentimentos e isso é fundado quando os cuidadores praticam habilidades interligadas à inteligência emocional, e ao dar valor e voz aos sentimentos das crianças, essas conseguem administrar melhor suas emoções.

### **As atribuições da escola às crianças e as diretrizes do currículo escolar**

Ao falar-se sobre escola em especial na primeira infância logo o senso comum associa a duas palavras, educar e cuidar, visto os cuidados que uma criança na educação infantil requer do educador, e sabe-se que a escola é uma ponte para instaurar aquilo que já foi posto e/ou trabalhado no contexto familiar da criança, então compreende-se que há uma conversação entre família e escola, onde essa tem como uma das atribuições a de complementar a educação construída na base familiar da criança, no entanto a função predominante da escola é essencialmente educativa, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata dessas questões de forma clara e concisa. O documento da BNCC, Brasil (2018, p. 36) propõe que:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articula-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...].

E ao que tange às aprendizagens estimuladas nas crianças no ensino de educação infantil pela escola, pode-se mencionar que ao passo que família e escola se integram, o aprender é potencializado e emerge o reconhecimento de culturas e realidades pelas quais a criança está inserida em seu seio familiar. O documento referente à BNCC, Brasil (2018) confirma que a potencialização da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se dá pelo diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre escola e família como também a escola passa a conhecer e

trabalhar com as culturas plurais abrindo-se o diálogo entre riqueza/diversidade cultural junto às famílias, e exemplos de direitos de aprendizagem na educação infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Um tópico que merece visibilidade é sobre como o sucesso na aprendizagem é determinado não só pela via escolar, mas também pelo contexto familiar, e se a criança é acometida por problemas dentro de casa isso impacta negativamente o campo de ensino-aprendizagem. Collares e Moysés (1992) confirmam como o aprender e o não aprender são aspectos multideterminados quando aponta que professoras e diretoras de um estudo realizado consideram que há cinco categorias fundamentais ao se falar de fracasso escolar: causas centradas na criança, na família, no professor, na escola e no sistema escolar, porém todas as professoras e diretoras de sua pesquisa concordaram com unanimidade que os problemas na família impedem ou dificultam o processo de aprendizado escolar. Ao se pensar em saúde psíquica da criança, associa-se também a família como coparticipante na construção do psiquismo da mesma, pois essa é a primeira instituição socializadora e de afeto do sujeito, e se a relação do mesmo no ambiente familiar não caminha para o bem-estar.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é bibliográfica, do tipo estado da arte. Utilizamos como fonte de informação a base de dados dos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC). A triagem dos artigos foi feita entre 27 de agosto até o dia 6 de setembro do ano de 2019, onde foram realizadas buscas com os seguintes trios de descritores: Família, escola, criança; Criança, escola, habilidades; Criança, família, habilidades; Escola, família, habilidades. Ao todo foram encontrados 97 artigos.

Os critérios de inclusão foram selecionar os estudos publicados entre os anos de 2015 até o primeiro semestre de 2019 bem como as temáticas especificamente sobre infância com crianças de faixa etária com até 12 anos de idade. Outro critério foi que os artigos abordassem temáticas referentes a cenários de crianças em

instituições como família e escola procurando ir de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram excluídos todos os estudos que não satisfizeram aos critérios citados anteriormente como também os estudos que tratavam de temas muito distantes do que a pesquisa se propunha.

Numa primeira seleção os resumos dos 97 artigos foram lidos, destes, foram selecionados 27 trabalhos e realizada sua leitura na íntegra, desses, foram escolhidos apenas 9 que de fato dialogavam com o tema do presente estudo.

Para a sistematização dos resultados optou-se pela análise de conteúdo de Bardin, procurando-se categorizar pontos específicos que tomam o centro da pesquisa de modo organizado, e posteriormente estruturá-los em categorias de análise. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma arquitetura de instrumentos incessantemente aperfeiçoada onde pode-se falar sobre conteúdos e continentes variados, apontando que a análise envolve categorização, interpretação e informatização.

A seguir foram organizados os dados dos artigos em tabelas para que se pudesse extrair informações relevantes da amostra quantitativa resultante.

Tabela 1. Recortes temáticos por ano (entre 2015 e o primeiro semestre de 2019)

Ano	Temas e/ou assuntos
2014	Parentalidade com crianças especiais, envolvimento parental, reforçamento de vínculos entre pai, mãe e criança, repertório de habilidades dos pais, habilidades parentais, habilidades sociais e crianças especiais, atitudes de parentalidade positiva.
2015	Interconectividade entre família e escola, contextos ecológicos (família e escola), transição ecológica na infância, resiliência e vulnerabilidades, cuidados parentais, desenvolvimento de habilidades nas crianças e adaptação aos novos contextos, potencial relacional nas crianças e habilidades nas crianças investidas pelos pais, comportamento dos pais e relação com a adaptação da criança na escola.
2016	Autoconceito e autocontrole da criança,

	<p>autoconceito familiar, família e estado emocional da criança, autoconceito, implicações no fracasso escolar e na aprendizagem, transmissão psíquica e relações patológicas entre pais e filhos, cargas emocionais dos pais e repercussão na vida das crianças, desvalorização do brincar pelos pais, satisfação com a vida e bem-estar subjetivo na criança, primeiras instâncias socializadoras (escola e família) na infância e a promoção de habilidades, família, relação e repercussão com a posterior vida adulta da criança, família e desenvolvimento emocional saudável da criança, clima social da escola e bem-estar das crianças, presença de pais e adaptação aos contextos na vida adulta dos filhos, convivência com os pais e fator protetivo, comportamentos paternos e bem-estar entre pais e filhos, escola e família como determinantes de como a criança enxergará a vida.</p>
2017	<p>Família e psiquismo da criança, escola enquanto lugar de segurança na percepção da família, escuta, validação e atenção dos pais, presença dos pais e adaptação das crianças na vida adulta, suporte emocional, educacional e monitoramento dos pais.</p>
2018	<p>Amadurecimento emocional e presença do pai, desvalorização do brincar por parte dos pais, banalização da aprendizagem do pai e desvalorização da aprendizagem pela criança, dificuldades de aprendizagem da criança e falta de estimulação dos pais, problemas internalizantes e externalizantes na criança, problemas na família e na escola e menor competência social.</p>
1º semestre de 2019	<p>Práticas parentais positivas, grupos reflexivos para pais, modificação dos papéis no contexto familiar, reflexões sobre a infância dos pais como determinante dos pais que são hoje.</p>

Um ponto importante que se pode analisar nessa tabela é como os temas no decorrer dos anos enfatizam os cuidados e habilidades parentais para com a criança, podendo-se inferir que há uma necessidade na literatura nos últimos cinco anos em abordar o comportamento parental e como o seu desempenho adequado é

desencadeador do bem-estar nas crianças. Outros temas aparecem, mas não em todos os anos e nem com a mesma ênfase da importância da parentalidade.

Tabela 2. Título do artigo e incidência de autores por gênero

Título do artigo	Incidência do gênero de autores e autoras por artigo
Relação entre autoconceito e autocontrole comparados ao desempenho escolar de crianças do ensino fundamental.	2 mulheres e 1 homem
A importância da figura paterna para o processo de aprendizagem.	2 mulheres
A importância da família na clínica infantil: um ensaio teórico-clínico.	2 mulheres
Grupo reflexivo para promoção de parentalidade e coparentalidade: um relato de experiência.	5 mulheres e 3 homens
Desenvolvimento das crianças: um olhar sobre o papel da família e o papel da escola na perspectiva dos pais.	2 mulheres
Satisfação de crianças com a vida: as contribuições da família e da escola.	2 mulheres e 1 homem
Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos	2 mulheres
Estratégias para envolvimento parental em fisioterapia neuropediátrica: uma proposta interdisciplinar.	2 mulheres
Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: Um Estudo Comparativo de Crianças no Ambiente Escolar e Familiar.	3 mulheres
Total	22 mulheres autoras para 5 homens autores

A presente tabela traz informações pertinentes quanto ao número de mulheres autoras dos artigos, tendo-se uma grande diferença quantitativa aos autores do sexo masculino. Em relação a amostra dos 9 nove artigos selecionados, tem-se 22 mulheres autoras para 5 homens, é um pouco mais que um quádruplo de

diferença. Isso também pode indicar para além da participação do gênero feminino na produção científica, podendo apontar também o fato das mulheres serem as mais interessadas sobre os recortes dessa pesquisa.

Tabela 3. Tipos de Percursos metodológicos por estudo

Tipo de metodologia	Nº de estudos
Testes psicológicos e escalas de avaliação	3
Estudo de caso	3
Entrevista	1
Questionário	1
Revisão de Literatura	1
Total	9

Ao observar os dados da tabela quanto ao tipo de metodologia tem-se dentre os 9 artigos 3 sendo estudos de caso e 3 em testes psicológicos e escalas de avaliação, isso confirma em relação a amostra que esse cenário tem tido mais ações com uso de instrumentos psicológicos e pesquisas de aprofundamento em unidades individuais que são os estudos de caso, especificamente no que concerne à avaliação psicológica, pode-se notar que têm sido construídas ações que se comprometem definitivamente com o campo da psicologia e dos testes psicológicos.

Tabela 4. Nome de Revista Científica e quantidade de artigos publicados

Nome da revista científica	Nº de estudos publicados
Revista Psicopedagogia	1
Revista do Nesme	1
Temas em Psicologia	2
Revista SPAGESP	1
Psicologia em revista	1
Estudos e pesquisas em psicologia	3
Total	9

O nome da revista científica pode indicar a área pela qual os estudos estão sendo mais voltados, e dentro da amostra a revista que mais pontou foi a Estudos e pesquisas em psicologia, seguida de Temas em Psicologia, mostrando mais uma

vez como a psicologia dialoga com a infância, escola e parentalidade, e grande parte das outras revistas também se referem à mesma área.

Tabela 5. Autores mais citados por artigo

Autor citado em mais de um artigo	Nº de artigos
Bronfenbrenner, U.	2
Campos, M.M.	2
Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P	4
Peres, R. S., e Santos, M. A.	2
Williams, L. C. A., Aiello, A. L. R.	2

Nessa tabela referente aos autores que se repetem em mais de um artigo e com maior incidência em um mesmo artigo, o que mais pontuou foi Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P que são autores do campo da psicologia conhecidos mundialmente por publicações voltadas à infância e às habilidades sociais. Os demais autores da tabela que também têm publicações voltadas ao universo infantil pontuaram em um mesmo quantitativo entre si.

Tabela 6. Tipo de perspectiva/abordagem por artigo

Tipo de perspectiva/abordagem	Nº de artigos
Utilização de instrumentos (testes psicológicos e entrevistas).	4
Perspectiva clínica psicanalítica em estudos de caso	2
Perspectiva histórico social a partir do construcionismo social sobre parentalidade positiva (um estudo de caso de duas famílias)	1
Perspectiva histórico social a partir da psicologia do desenvolvimento e uso de questionários	1
Perspectiva histórico social sobre parentalidade positiva e parentalidade no contexto de reabilitação de crianças	1
Total	9

A perspectiva mais predominante dos artigos da amostra está fortemente vinculada à área de testes psicológicos com o número de 4 artigos, no entanto em

segundo lugar aparece a perspectiva da clínica psicanalítica (que trouxe estudos ricos sobre a infância e o psiquismo infantil), e em terceiro o construcionismo social e a perspectiva histórico-social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elegeu-se *habilidades* como unidade de registro da presente pesquisa, emergindo a partir desse dado três categorias de análise: *parentalidade, contexto escolar, infância*. A parentalidade exercida por membros da família pode trazer inúmeros benefícios para a saúde emocional da criança, interferindo na forma como a criança se enxerga e como age no meio em que vive, ou seja, habilidades importantes como autocontrole e autoconceito são variáveis inter-relacionadas pelas quais a família tem um papel de coautoria para a edificação das mesmas no dia a dia da criança. Conte, Ciasca e Capelatto (2016, p. 232) ao aplicarem testes de avaliação psicológica com crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental chegaram à conclusão:

Os resultados apresentados nesta pesquisa permitiram concluir que, para a amostra avaliada no presente estudo, quanto mais conhecimento o indivíduo tinha de si (autoconceito), maior foi seu autocontrole, e quanto maior foi seu autocontrole, maior foi seu autoconceito familiar, demonstrando a importância da família no estado emocional da criança, no desenvolvimento das regras e condutas e no autocontrole em geral. Além disso, o autoconceito pessoal estava diretamente relacionado à aprendizagem (e no desempenho em aritmética) e aos sentimentos e emoções da criança, assim como o autoconceito social influenciou no desempenho escolar e em aritmética, ou seja, quando mais a criança conhece sobre si mesma, melhor é seu desempenho escolar e sua capacidade em lidar com as situações do dia-a-dia.

Entende-se também que as atribuições dos responsáveis pela criança ao estabelecerem regras, limites e supervisão contribuem ativamente para o bem-estar das crianças, e ao mesmo tempo estas se portam mais assertivamente nos meios em que vivem. Weber (2017) especifica que limites são como fronteiras que demarcam o que é permitido ou não, e caracterizam-se como fundamentos e a estrutura de uma casa, ao mesmo tempo essas restrições conferem segurança à criança e à medida que aprendem as regras adquirem organização, estrutura e direção.

Um outro aspecto essencial que os estudos confirmaram é que ao se exercer a parentalidade é importante olhar para dentro de si, procurando se autoconhecer, muitos pais e/ou cuidadores são os portadores do sintoma, porém acham que o sintoma está unicamente na criança, então é preciso investigar a si próprio procurando requisitar as pendências e lacunas da infância que estão repercutindo em sua vida adulta, e dessa forma procurar melhorar o relacionamento com seus filhos, pois os pais são os responsáveis pela transmissão psíquica às crianças gerando conflitos e falhas na formação do psiquismo infantil. Osti e Sei (2016, p. 149), acreditam que: “Estas falhas em demasia acarretam consequências ao psiquismo da criança e ao seu desenvolvimento social, e é neste momento que pode surgir a procura do tratamento”.

Em relação a esse ponto, Osti e Sei (2016) ao se referir a um caso clínico de uma criança com ideação suicida e discurso depressivo explica que os pais transmitiram-lhe cargas emocionais, a mãe por exemplo tinha histórico de tentativas de abuso sexual e o pai não gostava de ter vínculos para além do familiar, eles tinham cuidados exacerbados com a menina e exigiam comportamentos da filha baseando-se em crenças de suas próprias infâncias, e a criança acabou incorporando esses conteúdos familiares. A psicanálise aponta para a idealização dos pais e os seus riscos:

Parece-nos possível supor que a marca narcísica na parentalidade sinaliza para uma tendência mais ou menos irresistível para a eleição da criança interna, fruto da idealização dos pais e, conseqüentemente, para o abandono da criança externa que se encontra sob seus cuidados. Os pais se esforçam além dos limites para que a criança idealizada possa ter melhor sorte e não precise obedecer aos mesmos imperativos aos quais eles se submeteram ao longo da vida (VELUDO e VIANA, 2012, p. 117).

Ainda nesse tópico Barreto et al. (2019) ao falar dos grupos reflexivos sobre parentalidade que direcionava, expunha que a infância dos participantes implicou nos pais que se tornaram hoje, sendo o grupo reflexivo uma ponte para exporem suas dificuldades e trocarem olhares e experiências.

A parentalidade também exige comportamentos assertivos dos pais para que se firme uma educação positiva, e para Shutz, Bortoloni e Sarriera (2016) esses

comportamentos se assemelham a atenção, respeito, escuta, como também são responsáveis por despertar habilidades e comportamentos assertivos nas crianças. Partilhando das mesmas ideias Alvão e Cavalcante (2015) relatam que na entrada para a pré-escola a adaptação realmente acontece quando os pais trabalham habilidades culminando a adaptação das crianças para um novo contexto ecológico, mas já os pais que apresentam um comportamento agressivo e sem conectividade com a criança, essa tem a tendência de desenvolver mal-estar e tristeza.

Quanto ao contexto escolar sabe-se que a escola atua com afincado para aumentar o repertório de competências e habilidades das crianças, no entanto, quando há negligência do apoio familiar o processo de ensino-aprendizagem torna-se enfraquecido, pois para que a aprendizagem construa as raízes firmes a família precisa também se comprometer com a práxis da escola de modo a consolidar os ensinamentos treinando-os em casa, seja valorizando o brincar, a leitura e a escrita, ou seja, tudo o que compõe a didática escolar. Klumpp e Silva (2018) expõem o cenário de uma criança, a qual passava por muitos enfrentamentos no âmbito escolar e não valorizava o aprender, mas na casa da criança não havia incentivo à leitura e muito menos ao brincar, principalmente o pai negligenciava a aprendizagem da criança deixando-a horas a fio em jogos na internet, o aluno então tinha grande ansiedade ao ver materiais escolares, não queria ir à escola nem cumprir com suas responsabilidades escolares. Klumpp e Silva (2018, p. 42) ao se referirem ainda a esse caso clínico afirmam que: “O pai por sua vez, dava ao filho o celular para que ele pudesse se distrair um pouco, deixando de lado a responsabilidade com os deveres da escola. A mãe, percebendo-se sozinha na educação do filho, deixava-o à vontade para fazer o que mais gostava: brincar no celular”.

O contexto escolar também pode indicar fatores de saúde mental da criança e observar o comportamento dos alunos nesse meio contribui para desmistificar o não dito, ou seja, aquilo que está oculto na história da criança e possui entrelaçamentos com a de sua família. Cada criança revela um mundo particular e a escola pode

fomentar intervenções para suprir as necessidades da criança desde que haja interação entre família, criança e escola. Para Rodrigues (2011, p. 396):

[...] a Escola é um setting adequado à promoção da educação para a saúde, sobretudo quando se envolvem, a criança, os pais e professores; as intervenções de educação para a saúde devem ser planejadas a partir das necessidades específicas de saúde das crianças e adequadas às suas características pessoais e de contexto.

Comportamentos como agressividade, impulsividade e a falta de socialização na escola, não necessariamente requer um diagnóstico clínico já de início rotulando a criança, muitas vezes pode significar a relação da criança com a família, e essas perturbações se externam na escola justamente pelo fato dessa ser para além da família da criança um segundo lar como muitos dizem popularmente, pois a escola é depois da família uma das primeiras instituições socializadoras da criança. Osti e Sei (2016) ao fazer referência a uma criança com ideação suicida e com sintomas de depressão aponta que a principal queixa dos pais foi o comportamento da filha na escola, os mesmos relataram ao terapeuta que sua filha era agressiva na escola e que não sabia fazer amizades e optaram por não se envolverem mais com as situações da criança vivenciadas na escola, mas na verdade o autor afirma que o sintoma tinha origem nos pais e não na própria criança em si, pois esses estavam transmitindo à criança seus problemas e ela respondia com esses comportamentos na escola.

Um estigma que o contexto escolar ainda carrega é o assistencialismo, e isso é sustentado pelas famílias que não se cansam de afirmar que a escola é um lugar de cuidar e de ensinar para a vida. Muitos pais que são ausentes da educação dos filhos costumam atribuir à escola toda a responsabilidade da criação dos seus filhos. Mainardi e Okamoto (2017) ao realizarem entrevistas com pais de alunos do primeiro ano do ensino fundamental relatam que eles consideram a escola como o suprimento daquilo que eles não podem dar aos filhos por não ter tempo nem conhecimento, eles também não mostram interesse em saber como são as atividades no ensino integral apenas dizem que quanto mais tempo na escola as crianças passam é melhor para elas, os pais entrevistados relatam inclusive que o

cabe a si dá carinho, amor e compreensão enfatizando que a escola é quem ensina o que é certo e o que é errado.

Mainardi e Okamoto (2017, p. 836) elucidam que: “Verifica-se que a família deposita grande parte da expectativa e da responsabilidade sobre o desenvolvimento, tanto cognitivo quanto emocional de seus filhos, na instituição escolar, alegando falta de conhecimento e tempo para o desempenho de tais funções”. Diante disso, a criança relegada pelos pais manifesta seus sintomas de muitas formas, sendo impossível calar um corpo e mente adoecidos, estes anunciam as angústias vividas pela criança. Segundo Mattner (2016, p. 3):

A família, sendo a principal responsável pelo desenvolvimento humano de uma criança, está cansada e ausente, desejando que seu filho caminhe com as próprias pernas pelo caminho que lhe parecer melhor. Acredito que esta nova geração de pais, quer a autonomia de seus filhos no que se refere a atitudes, sem ao menos ter um exemplo, sem saber a distinção do certo e o errado, jogando-o sob a responsabilidade da escola e da sociedade. Mas, o interessante desta história, é que a criança não aceita esta situação, ela não se cala, se manifesta.

A infância é uma etapa da vida que não pode ser diminuído o seu valor, e para se ter uma infância com qualidade de vida todos os que estão inseridos na rotina da criança devem lutar pelos direitos da mesma, e antes de mais nada para educar uma criança para o bem-estar logo pensa-se em satisfação com a vida que determinada criança tem. Para Shutz, Bortolinie Sarriera (2016, p.563) debatem que: “A satisfação com a vida de crianças é um componente essencial para o conceito de bem-estar na infância, tão discutido em termos de políticas públicas”.

Mas deve-se delinear e investigar quais são os fatores que predizem essa satisfação com a vida e rever as relações que a criança tem na escola e na família, já que são os ambientes pelos quais ela mais está presente para que dessa forma a psicologia possa intervir. Segundo Shutz, Bortolinie Sarriera (2016, p. 563): “Ampliar o conhecimento sobre os diversos elementos que estão relacionados com a satisfação com a vida pode auxiliar na promoção de estratégias de intervenção psicossocial na infância”. Assim entende-se que o bem-estar subjetivo da criança está relacionado com componentes afetivos nas interações com família e escola, e cognitivos através da sua própria avaliação de suas experiências nesses contextos e

da vida como um todo, e esse revela sua satisfação global em relação à vida. Santos (2016, p. 17) propõe que: “A possibilidade da avaliação do componente cognitivo através da satisfação com domínios específicos da vida revela que o bem-estar é multidimensional, e assim composto por domínios diferentes”.

Ao falar sobre o contexto escolar e familiar é recorrente que ambos se incomodem com problemas internalizantes e externalizantes que surgem na infância como depressão e/ou ansiedade e agressividade respectivamente, sendo importante ressaltar que esses problemas estão interligados a quadros de agravamento de saúde mental na infância, os quais repercutem negativamente na vida escolar e nas relações da criança. Bolsoni-Silva, Perallise Nunes (2018) ao aplicarem instrumentos de avaliação com professores e pais sobre os problemas internalizantes e externalizantes que acometem crianças perceberam com unanimidade que os entrevistados consideram que essas crianças passam a ter menor competência social e desempenho escolar empobrecido.

Quando se fala em infância é preciso pensar em infâncias no plural dando visibilidade às crianças portadoras de alguma deficiência. Essas crianças para que tenham uma infância mais saudável demandam vínculos afetivos dos pais no contexto da reabilitação, e a boa relação baseia-se em desenvolver habilidades nas crianças, as mesmas alcançam resultados consideráveis em seu tratamento ajudando em seu engajamento, pelo contrário sem a presença de conexão dos pais o contexto infantil de reabilitação é prejudicado pelos problemas internalizantes e externalizantes que as crianças estão sujeitas a desenvolver. Gennaro e Barham (2014) ao falarem de um estudo aplicado sobre as habilidades parentais e da mediação do profissional fisioterapeuta na infância, relatam que as crianças com disfunções neurológicas no contexto da reabilitação dispõem de relações mais satisfatórias quando os pais interagem ativamente, potencializando resultados mais efetivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados e discussões feitas observou-se algumas lacunas na literatura durante o processo de triagem e seleção dos artigos, além de ter-se uma pequena amostra que correspondesse aos critérios de inclusão da pesquisa mostrou-se muito reduzido o número de estudos sobre crianças com deficiências, onde na amostra obteve-se apenas um artigo. Outra lacuna deixada pela literatura foi a falta de variedade de abordagens da psicologia que se debruçassem sobre o sujeito criança, família e escola, encontrando-se estudos mais interligados à psicanálise e à psicologia do desenvolvimento.

A pesquisa apontou as atribuições de escola e família, sendo que os pais se mostraram como a principal ferramenta para a saúde emocional da criança. Os autores dirigiram suas discussões dentro dos recortes da parentalidade e da educação positiva, chamando atenção para o envolvimento e conexão entre pais e filhos, relatando como isso é crucial para o bem-estar psicológico das crianças. A escola também se mostrou relevante para a saúde emocional da criança, potencializando inúmeras competências e habilidades na infância, por conseguinte é perceptível como a instituição escolar tornou-se sobrecarregada sofrendo os estereótipos de que cabe à ela o dever de ensinar para a vida, cuidando e ditando o que é certo ou errado, e nisso se instaura um grande problema que é a culpa lançada ao âmbito escolar pela família. Este estudo contemplou os objetivos demarcados à medida que deu visibilidade aos estudos sobre *habilidades* e infância; investigar na literatura práticas parentais para o desenvolvimento de *habilidades* nas crianças permitindo uma análise sobre a escola e o seu investimento em *habilidades* e sua comunicação com a família da criança, bem como problematizou as atribuições da escola e da família na educação de crianças para às *habilidades*.

O papel da escola não é o de assistencialismo, mas o de educar, incentivando inúmeras aprendizagens. Pela análise dos estudos infere-se que no mundo atual as famílias estão cada vez mais ausentes, os pais por sua vez são determinantes na formação do psiquismo da criança e têm se mostrado adultos com muitos problemas não elaborados transmitindo cargas emocionais aos filhos, e esses têm como via de

sintoma a escola já que essa é o ambiente onde mais passam o tempo para além do seio familiar, e os números de ansiedade, depressão e fracasso escolar só tendem a aumentar, pois a escola não dá conta disso sozinha, é preciso coparticipação da família bem como o interesse dessa para a efetivação da aprendizagem na criança.

As inúmeras habilidades de vida e/ou sociais são fatores interferentes para o bem-estar das crianças consigo, com os outros e com o mundo. Essas habilidades para que sejam de fato regadas na infância precisam da colaboração de família e escola, essas são instituições interdependentes na educação das crianças para o bem-estar. A importância de promover habilidades na infância se dá por ser essa uma etapa da vida pelo qual o cérebro da criança passa por muitas mudanças e transformações, e as modificações do meio pode inclusive favorecer uma vida futuramente saudável para os pequenos, mesmo sabendo que a neuroplasticidade ocorre em todas as etapas da vida, no entanto, trabalhar o cérebro da criança por meio de relações de cuidado e construtivas fará com que ela chegue na vida adulta mais fortalecida emocionalmente.

Esse trabalho sugere também novas pesquisas no contexto da família, escola e habilidades na infância para que se possa surgir novos desdobramentos e novas vias de possibilidade de se defender e lutar por uma infância atrelada ao bem-estar emocional, como também sugere estudos empíricos para que se coloque em prática intervenções com pais, professores e crianças, promovendo ações que envolvam habilidades na infância, como também propondo habilidades parentais.

## REFERÊNCIAS

ALVÃO, Maureanna Cardoso.; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves. **Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos.** Estud. pesqui. Psicol, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 2, p. 631-651, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRETO, Monica.; SOUZA, Carolina Duarte de.; SANGALETTI, Anndrey Kuhn.; DEUS, Meiridiane Domingues de.; KOLTERMANN, João Paulo.; WEGNER, Larissa Fetter.; CREPALDI, Maria Aparecida.; VIEIRA, Mauro Luís **Grupo reflexivo para promoção de parentalidade e coparentalidade: um relato de experiência.** SPAGESP, Ribeirão Preto, 20(1): 113-125, 2019.

BOLSONI-SILVA, Alessandra.; PERALLIS, Claudya.; NUNES, Patricia. **Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: Um Estudo Comparativo de Crianças no Ambiente Escolar e Familiar.** Trends Psychol, Ribeirão Preto, vol. 26, n. 3, p. 1189-1204, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília; MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 de abril de 2020.

CARTAXO, Vanina de Andrade Bezerra. **Operação pais sempre. Uma missão que não pode parar.** Novo Hamburgo, RS: Sinopsys, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas.** Em aberto, Brasília, vol.11, n. 53, p. 23-28, 1992.

CONTE, Gabriella.; CIASCA, Sylvia Maria.; CAPELATTO, Iuri Victor. **Relação entre autoconceito e autocontrole comparados ao desempenho escolar de crianças do ensino fundamental.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, vol. 33, n.102,p. 225-234, 2016.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia de habilidades sociais na infância. Teoria e prática.** Vozes. Petrópolis. 2005.

FULY, Viviane Moretto da Silva.; VEIGA, Georgea Suppo Prado. **Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional.** Interfaces da Educ, Paranaíba, vol. 2, n.6,p. 86-94, 2012.

GENNARO, Lisandrea Rodrigues Menegasso.; BARHAM, Elizabeth Joan. **Estratégias para envolvimento parental em fisioterapia neuropediátrica: uma proposta interdisciplinar.** Estud. pesqui. Psicol, Rio de Janeiro, vol.14, n.1, p. 10-28, 2014.

GORAYEB, Ricardo. **O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil.** Psicologia, saúde e doenças, Ribeirão Preto, 3 (2), 213-217, 2002.

KLUMPP, Carolina Ferreira Barros.; SILVA, Rosangela Nazareno da. **A importância da figura paterna para o processo de aprendizagem.** VINCULO – Revista do NESME, vol. 15, n.1, p.37-47, 2018.

MAINARDI, Sabrina Magossi.; OKAMOTO, Mary Yoko. **Desenvolvimento das crianças: um olhar sobre o papel da família e o papel da escola na perspectiva dos pais.** Psicol. Ver, Belo Horizonte, vol. 23, n.3, p. 822-839, 2017

MARTURANO, Edna Maria. **Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola.** Psic: Teor. e Pesq, Brasília, vol. 15, n.2, pp. 135-142, 1999.

MATTNER, Daiane Alves Rodrigues. REFLEXOS DA CONTEMPORANEIDADE: A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA COMPROMETE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. Ijuí, RS, 2016. 19f. TCC (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, 2016.

MINTO, Elaine Cristina.; PEDRO, Cristiane Pereira.; NETTO, Jaqueline Rodrigues da Cunha.; BUGLIANI, Maria Aparecida Prioli.; GORAYEB, Ricardo. **Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes.** Psicologia em estudo, Maringá, vol.11, n.3, p. 561-568, 2006.

OSTI, Natália Monti Di.; SEI, Maíra Bonafé. **A importância da família na clínica infantil: um ensaio teórico-clínico.** Temas psicol, Londrina, vol.24, n.1, pp. 145-157, 2016.

RODRIGUES, Manuel Alves. SAÚDE E BEM-ESTAR DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. Esc Anna Nery (impr.), Coimbra, 15 (2):395-401, 2011.

SANTOS, Bibiana Ramos dos. BEM-ESTAR SUBJETIVO INFANTIL E RELAÇÕES INTERPESSOAIS. Porto Alegre, RS, 2016. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

SCHUTZ, Fabiane Friedrich.; BORTOLINI, Marcela.; e SARRIERA, Jorge Castellá. **Satisfação de crianças com a vida: as contribuições da família e da escola.** Estud. pesqui. Psicol., Porto Alegre, vol. 16, n.2, pp. 549-567, 2016.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. **Eduque com Carinho. Equilíbrio entre amor e limites.** 6. ed. rev. e atual. Curitiba, PR: Juruá, 2017.

VELUDO, Cássio Marcelo Batista.; VIANA, Terezinha de Camargo. **Parentalidade e o Desenvolvimento Psíquico na Criança.** Paidea, Ribeirão Preto, vol. 22, n.51, p. 11-118, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

**PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA  
SAÚDE E EDUCAÇÃO SOBRE A INTERSETORIALIDADE**

***HEALTH AT SCHOOL PROGRAM: PERCEPTION OF HEALTH AND  
EDUCATION PROFESSIONALS ABOUT INTERSECTORALITY***

***PROGRAMA DE SALUD EN LA ESCUELA: LA PERCEPCIÓN DE LOS  
PROFESIONALES DE LA SALUD Y LA EDUCACIÓN SOBRE LA  
INTERSECTORIALIDAD***

*Taciane Feitosa Lima dos Santos*  
taciane.feitosalima@gmail.com  
Bacharel em Nutrição pela Universidade de Pernambuco.  
Pós graduada em Nutrição Esportiva

*Michele Vantini Checchio Skrapec*  
michele.skrapec@upe.br  
Doutora em Saúde pela Universidade de São Paulo  
Professora adjunta da Universidade de Pernambuco

*Diego Felipe dos Santos Silva*  
diego.santos@upe.br  
Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS.  
Professor adjunto da Universidade de Pernambuco

**RESUMO**

Este estudo objetivou investigar a percepção dos profissionais da Estratégia de Saúde da Família e de escolas sobre a intersectorialidade do Programa Saúde na Escola da cidade de Petrolina-PE. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, no qual um questionário estruturado e autoaplicável conduziu a construção dos dados e, posteriormente, realizou-se a análise descritiva e de conteúdo. Os resultados mostraram que os profissionais ainda enfrentam obstáculos advindos da ausência de integração entre os setores envolvidos, despreparo de alguns profissionais, dificuldades em harmonizar cargas horárias e agendas dos diversos profissionais envolvidos, e frequência de capacitações. Conclui-se, portanto, que é necessária uma avaliação, e assim como, apoio da gestão do programa e dos demais profissionais, visando a

formulação de estratégias para minimizar e superar as adversidades, tornando os profissionais aptos a atuarem de maneira equânime com as diretrizes e objetivos do programa.

**Palavras-chave:** Programa Saúde na Escola. Intersectorialidade. Saúde. Educação em Saúde.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the perception of professionals from the Family Health Strategy and schools on the intersectoriality of the Health Program at School in the city of Petrolina-PE. It is a descriptive, qualitative study in which a structured questionnaire and self-applicable led the construction of data and, subsequently, the descriptive and content analysis was carried out. The results showed that professionals still face obstacles due to the lack of integration between the sectors involved, unpreparedness of some professionals, difficulties in harmonizing workloads and schedules of the various professionals involved, and frequency of training. It is concluded, therefore, that it is necessary to evaluate, as well as support the management of the program and the other professionals, aiming at the formulation of strategies to minimize and overcome adversities, making professionals able to act in an equitable manner with the guidelines and objectives of the program.

## Keywords:

Health Program at School. Intersectoriality. Health. Health Education.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar la percepción de los profesionales de la Estrategia Salud de la Familia y las escuelas sobre la intersectorialidad del Programa de Salud en la Escuela de la ciudad de Petrolina-PE. Se trata de un estudio descriptivo, cualitativo, en el que un cuestionario estructurado y autoadministrado realizó la construcción de datos y, posteriormente, se realizó un análisis descriptivo y de contenido. Los resultados mostraron que los profesionales aún enfrentan obstáculos derivados de la falta de integración entre los sectores involucrados, la falta de preparación de algunos profesionales, las dificultades para armonizar cargas y horarios de trabajo de los diferentes profesionales involucrados y la frecuencia de los cursos de formación. Se concluye, por tanto, que es necesaria una evaluación, así como el apoyo de la dirección del programa y otros profesionales, con el objetivo de formular estrategias para minimizar y superar las adversidades, capacitando a los profesionales para actuar de manera equitativa con los lineamientos y objetivos del programa.

Palabras clave: Programa de Salud Escolar. Intersectorialidad. Salud. Educación para la salud.

## **INTRODUÇÃO**

O campo da educação para a saúde apresenta-se como uma alternativa de promoção, adoção e/ou modificação de comportamentos saudáveis, apontando a saúde como um fator primordial no desenvolvimento do ser humano (GUETERRES et al, 2017). Neste sentido, possui impacto positivo na saúde das pessoas, devendo ser um direito de todos os cidadãos em qualquer fase da vida, como proposto desde 1986, através da divulgação da carta de Ottawa (GUETERRES et al, 2017).

Para que se alcancem os objetivos de promoção à saúde, é imprescindível que os atendimentos voltados para essa esfera envolvam outros setores da sociedade e, nesse contexto, a Estratégia de Saúde da Família (ESF), criada pelo Ministério da Saúde, em 1994, tem o objetivo de reorganizar o modelo assistencial vigente e instituir ações de promoção e recuperação da saúde dos indivíduos e das famílias, com ênfase para uma assistência integral e contínua (VASCONCELOS, et al, 2013).

Destaca-se, dentre as ações de promoção à saúde, a iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde, no final da década de 80, como importante fator para reforçar a ação intersetorial de políticas públicas que envolvessem: a escola, a saúde e a comunidade, contribuindo, de forma muito positiva, para diálogos e práticas acerca da construção de ambientes mais saudáveis nos espaços escolares (BRASIL, 2007).

A partir de então, o conceito de promoção à saúde nos espaços escolares foi ganhando força e, tornando-se um importante pilar para a implementação de políticas públicas intersetoriais, como o Programa Saúde na Escola (PSE) (VIEIRA; BELISÁRIO, 2018). O programa foi instituído em 2007 e pautado em um ideal de proporcionar a formação de sujeitos sociais com capacidade para a crítica e construção de saberes, tornando-se a escola, neste

contexto, um ambiente frutífero, no qual os cidadãos ganham um conhecimento sobre qualidade de vida e direitos humanos (SANTIAGO et al, 2012).

A intersetorialidade é imprescindível em todo o âmbito do PSE, tendo suas ações realizadas nos territórios delimitados segundo a área de abrangência da ESF, possibilitando o planejamento para a formação de elos entre os equipamentos públicos da saúde e da educação(SANTIAGO et al, 2012; PIT, 2016).

Nesse contexto, é extremamente importante que os profissionais de saúde interajam no âmbito do PSE, transformando seu processo de trabalho na perspectiva da promoção à saúde. Portanto, o conhecimento e a análise acerca de dados da implementação e operacionalização do programa é de fundamental importância, visto que possibilita a identificação de possíveis falhas e desafios a serem superados pelos profissionais envolvidos no programa (PIT, 2016).

Diante deste cenário, a pesquisa teve por objetivo investigar a percepção dos profissionais da saúde e da educação sobre a intersetorialidade do Programa Saúde na Escola, no município de Petrolina-PE.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

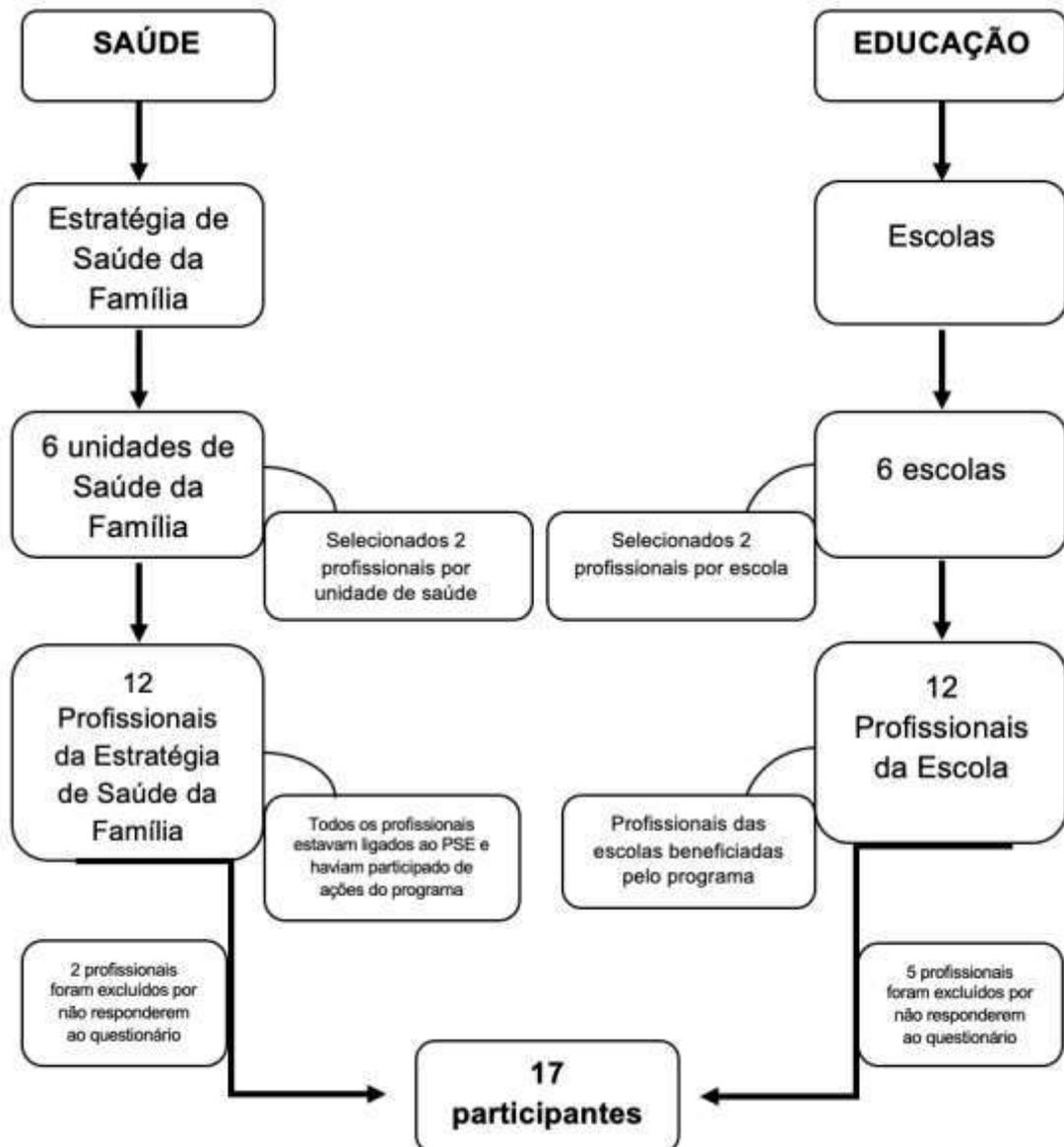
Trata-se de um estudo descritivo qualitativo, realizado no município de Petrolina - PE, cuja população alvo foi composta por profissionais que faziam parte da rede municipal da atenção básica da saúde e da educação. Neste sentido, como critérios de elegibilidade, foram incluídos profissionais ligados ao PSE do referido município, com representação dos setores da saúde e da educação, sendo eles: o Secretário de Saúde e o Secretário de Educação, Coordenadores do Programa em ambos os setores, contando também com atores ativos do programa em unidades da saúde e das escolas.

No início da pesquisa, foi solicitada à gestão coordenadora do PSE, na secretaria de saúde do município, uma relação das escolas contempladas pelo

programa, a partir dessa, foram selecionados, por sorteio, os estabelecimentos a serem analisados. A lista recebida pela gestão continha uma tabela do Sistema de Gestão de Programas do Departamento de Atenção Básica na qual foi possível visualizar os dados de adesão do município ao programa ou composição da unidade gestora do projeto com a discriminação das escolas escolhidas pelo município e o total de educandos selecionados em cada uma delas referentes ao período de 2017-2018.

A dinâmica realizada para escolha dos profissionais das equipes de saúde e das escolas ocorreu conforme a seguinte configuração (Figura 1): doze representantes das Equipes de Saúde da Família ligadas ao PSE, que tinham participado das ações do programa, sendo escolhidas seis unidades e dois representantes por unidade e doze profissionais das escolas beneficiadas pelo programa, sendo seis escolas e dois profissionais por escola.

**Figura 1.** Fluxograma das etapas de seleção dos participantes para o estudo. Petrolina. Brasil, 2018.



Fonte: Próprio autor, 2021

Como instrumento utilizado para a coleta de dados, adotou-se um questionário semiestruturado e autoaplicável, adaptado do estudo de Almeida(2008) e Vieira (2013), que incluiu questões fechadas e abertas entregues aos respondentes, de acordo com a disponibilidade deles. A coleta ocorreu no período de janeiro a maio de 2019, o tempo para resolução das questões foi em média 15 minutos. O questionário foi composto por vinte e sete questões, divididas em categorias que conduziam o alcance do objetivo

proposto pelo estudo. Para tal fim, foram estabelecidas duas categorias, sendo elas: (1) dados gerais e perfil profissional, (2) operacionalização do PSE e desenvolvimento das ações intersetoriais.

Foram entregues e respondidos dezessete questionários, dez entre os profissionais da saúde, sendo: oito enfermeiros, um coordenador de uma equipe e a coordenadora do PSE na secretaria de educação e, sete entre os profissionais do setor de educação, sendo que quatro respondentes foram professores, duas coordenadoras pedagógicas, e uma coordenadora do PSE na secretaria de educação.

Entre os sujeitos que se opuseram a responder os questionários, sete indivíduos, destacaram-se os profissionais das escolas, os quais alegaram a falta de tempo para responder às perguntas e também referiram não deterem conhecimento suficiente acerca do PSE para preenchimento dos questionamentos. As informações coletadas, foram digitadas e arquivadas em programa de edição de texto (*Microsoft Office Word, 2007*), a fim de construir o banco de dados da pesquisa, posteriormente foram iniciadas as análises e as interpretações dos dados.

As questões referentes à categoria 1 foram submetidas à análise descritiva. Para as questões referentes à categoria 2, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2006), esta pode ser dividida em três etapas 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) inferência e interpretação. Sendo assim, primeiramente, foi realizada a pré-análise na qual foi feita a leitura geral e a organização do material coletado, com a escolha das questões e documentos a serem analisados, em seguida, foi feita uma codificação das categorias e criação de subcategorias partindo-se do objetivo proposto pelo estudo, sendo importante também nessa etapa, o referencial teórico.

Desse modo, a categoria “operacionalização do PSE e desenvolvimento das ações intersetoriais” incluiu as subcategorias:

2.1 Implementação do Programa;

2.2 Capacitação;

2.3 Dificuldades quanto a articulação intersetorial;

2.4 Atuação no processo de intersetorialidade;

2.5 Centralização no planejamento de ações;

A terceira etapa constituiu-se na realização da descrição, inferência e interpretação do material final das etapas anteriores, dando significado aos dados coletados. Para facilitar o processamento dos resultados, os profissionais de saúde participantes da pesquisa foram agrupados em um grupo denominado “S”, e os profissionais do setor da educação no grupo “E”.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade de Pernambuco (UPE), através do protocolo de número 1.013.564. Os aspectos éticos foram descritos no TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido), assegurando os participantes quanto à garantia de esclarecimentos relacionados à condução da pesquisa, bem como garantia do sigilo acerca das informações prestadas e da confidencialidade das informações contidas sobre os sujeitos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Participaram da pesquisa 17 profissionais da área de saúde e educação, dentre os participantes da área da saúde (n=10), 30% (3) eram do sexo masculino e 70% (7) do sexo feminino; todos os indivíduos possuíam terceiro grau completo. Para os profissionais da área da educação, 100% (n=7) eram do sexo feminino sendo, seis com terceiro grau completo e uma com terceiro grau incompleto.

Acerca do processo de implementação do PSE no município, especificamente sobre a investigação do diagnóstico situacional de saúde do município, os resultados foram os seguintes: No grupo S, um participante respondeu que “sim”, três responderam que “não” houve investigação, enquanto seis declararam “não saberem” se o diagnóstico ocorreu. Já no grupo E, quatro responderam que “sim” e três relataram “desconhecer” se houve o diagnóstico. De acordo com o conjunto das falas, foi possível perceber uma

falta de consenso a respeito das informações dos profissionais envolvidos no programa.

Segundo o Manual Instrutivo Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2013), no qual:

“Para o ano de 2013 [...] As ações buscam atender de forma integral a saúde dos escolares e devem ser planejadas a partir do diagnóstico das necessidades de saúde do território onde vivem os educandos”.

Assim, como também no Decreto Presidencial 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), que institui o Programa Saúde na Escola-PSE, e dá outras providências, encontra-se que o diagnóstico local em saúde do escolar deve ser considerado no planejamento das ações do programa. Desta forma, a ausência do diagnóstico de saúde dos educandos pode levar a um mau planejamento e desenvolvimento das ações do programa, já que o mesmo tem como dois dos seus componentes a avaliação das condições de saúde e a promoção da saúde e prevenção de agravos, o que pode interferir no alcance dos objetivos do programa que almejam a melhor qualidade de vida da população alvo.

A investigação do diagnóstico de saúde da população é função primordial das equipes de saúde e dos profissionais das escolas, em que ambos possuem o conhecimento acerca dos problemas e reais necessidades do público com o qual trabalham. É preciso que os profissionais desses setores trabalhem em conjunto para a realização desse diagnóstico, fazendo também comparações acerca das necessidades da comunidade e dos educandos, possibilitando a formulação de ações e estratégias que possam atender às potencialidades e vulnerabilidades dos indivíduos.

A exemplo disto, relatamos o ocorrido em uma das escolas analisadas, na qual, através da resposta de uma das participantes ao questionário, foi exemplificada uma ação realizada por enfermeiros e professores acerca da Hanseníase, com realização de palestras voltadas para os pais e os professores com o objetivo de fornecer orientações para a observação da

presença de manchas típicas da patologia nos alunos. Segundo o entrevistado, após a ação, dois alunos foram diagnosticados com Hanseníase e orientados pelos profissionais de saúde para procedimentos na Unidade Básica do território de abrangência da escola.

Com relação à capacitação, quando questionados se os profissionais envolvidos no programa passaram por algum treinamento ou capacitação acerca do PSE e seus objetivos, no grupo S, cinco respondentes marcaram que “sim” e cinco marcaram que “não” e, no grupo E, seis participantes declararam que “sim” e um relatou que “não”. Tal fato pode indicar uma falha na gestão do programa quanto a uma das três dimensões do PSE, o componente III designado Formação. Este componente descreve que o processo de formação dos gestores e das equipes de educação e de saúde deve ser trabalhado de maneira contínua e permanente (CUNHA et al, 2013). As capacitações são componentes de suma importância, pois proporcionam uma aproximação dos profissionais atuantes no programa e possibilitam discussões de estratégias, dando aos profissionais envolvidos condições de qualificar a comunicação e entendimento dos conceitos e bases do PSE (PIT, 2016).

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados acerca de suas opiniões quanto à operacionalização do PSE, se seria necessário mudar algum aspecto ou objetivo. A maioria das respostas foi que “sim”, com ênfase para a ausência de fornecimento de insumos e materiais para a realização das ações e, como já mencionada na questão anterior, uma falha na capacitação dos profissionais como elucidado na fala dois profissionais de equipes de saúde:

*“é preciso mais apoio da gestão, através de capacitação desses profissionais que irão trabalhar com essa demanda, também o apoio no sentido de insumos e materiais para serem realizadas as atividades nas escolas” (S1);*

*“sim, precisa ser atuado constantemente, não comometa para os gestores, assim como a capacitação dos profissionais envolvidos”(S2).Como também na resposta de uma professora:*

*“sim, formação profissional continuada”(E1).*

A aproximação dos profissionais da educação e da saúde promovida pelas capacitações também possibilita o envolvimento positivo na vida dos educandos e da comunidade em geral, visto que proporcionam uma procura por estratégias que busquem melhores condições de vida para os sujeitos, refletindo na saúde dos mesmos, além de fomentar ações que facilitam o aprimoramento de saberes e a modificação da realidade, adequando-se ao seu contexto (FERREIRA et al, 2012).

Nesse contexto, percebe-se a importância desse treinamento, o qual deve ser conduzido de maneira continuada e permanente, de forma que haja constantemente discussões entre os diversos setores envolvidos, para troca de ideias e informações, atualizando os profissionais acerca dos problemas que afetam tanto os educandos como a comunidade, possibilitando a formulação de ações e de estratégias eficazes capazes de agir no aprimoramento da qualidade de vida dos indivíduos.

No que diz respeito às dificuldades encontradas quanto à articulação intersetorial, é sabido que a intersetorialidade vem sendo considerada uma estratégia de gestão, com o objetivo de agir na superação e minimizando as características históricas de fragmentação das políticas sociais, intervindo contra as iniquidades e favorecendo a integração dessas políticas (SOUSA; ESPERIDIÃO; MEDINA, 2017).

A intersetorialidade é base fundamental do PSE, pois é capaz de inferir uma articulação de saberes, com troca de experiências e informações na construção conjunta de ações entre os diversos sujeitos envolvidos, estando estes em um mesmo processo coletivo com o intuito de trazer resolutividade para problemas complexos (FARIAS, et al, 2016). Para essa subcategoria, no presente trabalho, não houve um consenso nas respostas dos sujeitos quando questionados sobre o manejo da articulação intersetorial do PSE no qual atuam, indicando que o processo de intersetorialidade ainda constitui um desafio para os profissionais no programa.

No grupo S, três participantes responderam que existe comunicação do PSE com outros setores que não sejam somente saúde e educação, porém não souberam citar quais eram esses setores. Quatro participantes não conseguiram responder à pergunta e três relataram que não existe atuação integrada com outros setores. No grupo E, três não responderam, três assinalaram que sempre houve uma integração entre os setores municipais locais detectados pela ESF e PSE com objetivo de integrar saúde e educação, e um participante respondeu que existe comunicação do PSE com outros setores que não sejam somente saúde e educação.

Por meio das análises do questionário, foi observado por muitos profissionais de saúde, que um dos principais problemas no desenvolvimento das ações nas escolas é a indisposição de educadores para participação e realização das ações. Foi acrescido ainda pelos participantes que os professores não são liberados de suas atividades profissionais para participação de atividades de capacitação realizadas pela gestão do programa, participando das atividades somente os diretores das escolas ou coordenadores pedagógicos.

A resistência de profissionais para atuarem e participarem de forma assídua em todas as fases do PSE, desde o planejamento até a realização e avaliação das ações, pode ser considerada um dos motivos para a dificuldade de colocar em prática a intersetorialidade, principalmente, entre os setores bases do programa, a saúde e a educação. É importante que exista uma agenda comum para que possam haver os momentos de sensibilização com o intuito de elucidar para os sujeitos o quão importante o programa se torna na vida dos educandos e comunidade em geral quando operacionalizado com qualidade, assim como momentos que mostram ações realizadas, metas a serem alcançadas, situação de saúde dos educandos, parcerias realizadas, possibilidades de trabalho em conjunto e resultados positivos alcançados (CARVALHO, 2012).

Nesse contexto, várias são as definições encontradas na literatura que demonstram a importância da articulação de diversos setores sociais tanto no planejamento, como na execução e avaliação das ações que proporcionam impacto positivo nas condições de vida dos indivíduos e comunidade, entre elas podemos citar uma definição presente em uma política pública de promoção da saúde na qual “a articulação entre os distintos setores no pensar a questão complexa da saúde, assume a corresponsabilização pela garantia da saúde como direito humano e de cidadania e mobilizar-se na formulação de intervenções que a propiciem” (CHIARI, 2018).

No que diz respeito à atuação dos profissionais no processo de intersetorialidade dentro do PSE, entre o grupo S, quatro indivíduos assinalaram apenas que é importante a atuação dos profissionais na articulação com outros setores e na conscientização e estímulo a uma maior participação dos profissionais, educandos e comunidades. Outros quatro, marcaram que a equipe tem o papel de articular com outros setores e estimular a participação dos educandos e comunidade, mas que há uma dificuldade para elaborar e realizar as ações. Um respondente afirmou tentar articular ações intersetoriais, entretanto, a equipe ao qual faz parte não é bem integrada, não demonstra interesse e não é colaborativa. Por fim, apenas um participante não soube responder ao questionamento.

Para o grupo E, seis assinalaram que é importante a atuação dos profissionais na articulação com outros setores e na conscientização e estímulo a uma maior participação dos profissionais, educandos e comunidades e um participante não respondeu ao questionamento.

Partindo do conjunto de respostas, é notório que a articulação intersetorial ainda constitui um desafio a ser superado pelos atores do PSE, porém os mesmos são conscientes da importância que a intersetorialidade tem para o programa e das dificuldades que se tem de colocá-la em prática.

Essa percepção foi evidenciada no conjunto de respostas dos participantes do grupo S referentes à pergunta: “o que você espera do PSE?”,

na qual destacou-se a esperança de melhorias no programa e maior integração entre os setores de saúde e educação para alcance da qualidade de vida do público alvo. Como descrito na fala de três profissionais do grupo S:

*“que o programa ajude a melhorar o perfil de saúde do Brasil, com apoio intersetorial (saúde e educação), mudando hábitos e consciência de crianças e jovens do país, maior interação e resolução entre os setores (saúde e educação)”(S3).*

*“fortalecer a intersetorialidade entre saúde e educação para favorecer uma melhor assistência à saúde das crianças e adolescentes”(S4).*

*“que os profissionais envolvidos consigam colocar em prática o seu maior objetivo, integração saúde e educação, proporcionando melhor assistências às pessoas”(S5).*

Neste contexto e, segundo a literatura, é evidente o reconhecimento das dificuldades que existem para consolidar a intersetorialidade no PSE, tendo em vista a falta de uma agenda única para o diálogo entre os diversos setores e, também a dificuldade de se sustentar as ações desenvolvidas no programa devido à falta de protocolos que orientem o desenvolvimento das ações intersetoriais (SOUSA; ESPERIDIÃO; MEDINA, 2017; SILVA; BODSTEIN, 2016).

No grupo S, quando questionados a respeito da realização de ações em parcerias com outros setores ou órgãos, seis participantes responderam que “sim”, porém dois deles fizeram ressalvas citando planejamento inadequado, falta de participação de toda a equipe e maior integração entre os setores envolvidos. Os outros quatro participantes responderam que “não”, dois deles justificaram suas respostas mencionando a capacitação ineficiente e também a falta de integração entre os setores saúde e educação, como elucidado na fala das duas enfermeiras: *“não, pois o programa muitas vezes não é repassado da maneira devida para os profissionais, não há capacitação eficiente, e falta de interesse para ambos setores envolvido”(S6); “ não, essa integração das duas*

*áreas (saúde e educação) não acontece como deveria e além do mais, os profissionais envolvidos ainda não estão preparados”(S7).*

A intersetorialidade é imprescindível no desenvolvimento do PSE, uma vez que favorece a criação de uma nova dinâmica para os equipamentos governamentais setorizados, com uma rede de compromisso entre as instituições, organizações e pessoas, que em conjunto se estruturam, programam e realizam ações integradas, com foco no território e no aumento da participação social para decisões compartilhadas (FARIAS, 2016; CARVALHO, 2012).

Sobre a centralização no planejamento das ações realizadas pelos profissionais dentro do PSE, no grupo S, sete responderam que as ações foram planejadas somente pelas equipes de saúde, dois responderam não saberem como foi o planejamento, relatando que as ações chegaram até eles já com temas designados objetivando o alcance de metas. Apenas um respondente relatou que o planejamento foi realizado por meio de reunião entre representantes da unidade de saúde e da escola beneficiada. Já entre o grupo E, cinco participantes não souberam responder à pergunta e dois relataram que as ações foram planejadas de acordo com a necessidade da escola.

É possível perceber pelo conjunto de respostas, que ainda há ainda uma centralização na tomada de decisões e, também, a já citada dificuldade em conciliar a agenda dos sujeitos envolvidos para participação ativa em todas as etapas de operacionalização do programa, como ilustrado na resposta de três enfermeiras:

*“foi determinado pela coordenação da atenção básica que as equipes teriam que realizar as atividades do PSE devido ao PMAQ”(S1).*

*“foi realizada uma reunião onde foram dados os temas que teriam que ser trabalhados nas escolas” (S3).*

*“a equipe de atenção básica se reuniu entre si para planejar a ação e nós articulamos com a escola” (S4).*

Esse modo centralizado e individualizado de se trabalhar no planejamento das ações transgredir o que foi exposto nas definições de intersectorialidade já citadas e ao que está descrito no Manual Instrutivo do PSE (BRASIL, 2012) que informa que o programa apresenta uma proposta baseada em gestão compartilhada, que deve ser realizada por meio dos Grupos de Trabalho Intersectoriais (GTI), na qual tanto a construção como o planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações são realizados coletivamente, de forma que atenda às necessidades e exigências locais.

Para o planejamento e a implantação das ações intersectoriais é importante que haja uma motivação e participação tanto por parte dos profissionais quanto dos beneficiários dessas ações. A partir do diálogo entre os representantes dos vários setores, torna-se possível arraigar saberes e formular práticas que atentem para as potencialidades e vulnerabilidades do território, assim como o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos profissionais trabalharem de forma compartilhada e fortalecida em conjunto com a comunidade, dispondo das escolas e unidades de saúde como instituições provocadoras (CUNHA, 2013).

Como as escolas têm um planejamento estabelecido, a integração dos profissionais da saúde e a inserção de forma mais eficaz na realização de ações, que não modifiquem ou prejudiquem o calendário escolar, tornam-se limitadas, essa questão deve ser debatida entre os dois setores em momentos programados, aproveitando, até mesmo, as reuniões realizadas entre os professores das escolas e reuniões dos mesmos com os responsáveis pelos educandos. Os profissionais das equipes de saúde poderiam estar inseridos nesses momentos a fim de apresentarem suas propostas e sugestões, assim como ouvir a opinião dos demais presentes na busca de soluções e aprimoramento do PSE nas escolas.

## **CONCLUSÕES**

Os resultados da presente pesquisa possibilitam uma melhor compreensão sobre a real perspectiva da execução do PSE, além do conhecimento acerca das fragilidades e potencialidades dos gestores e profissionais envolvidos frente ao programa. Desta forma, é necessária uma avaliação e apoio da gestão do programa e dos demais profissionais, visando à formulação de estratégias para minimizar e superar as adversidades, tornando os profissionais aptos a atuarem de maneira equânime com as diretrizes e objetivos do programa.

Os estudos na literatura que investigam e analisam a operacionalização do programa ainda são escassos, sendo, portanto, de extrema importância que haja essa proposta de investigação em novos estudos a fim de trazer possíveis soluções e informar a gestão e comunidade em geral acerca das dificuldades e limitações encontradas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Ribeiro. **A intersectorialidade e a Estratégia Saúde da Família: desafios da relação entre o discurso e a prática**. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública: área de concentração em Políticas de Saúde e Planejamento) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS), Ministério da Educação (MEC). **Manual instrutivo: Programa de Saúde na Escola**. Brasília: MS, MEC; 2013.
- BRASIL. Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção, Brasília, DF, p.2, 06 dez. 2007. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec\\_6286\\_05122007.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec_6286_05122007.pdf).
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil** / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 304 p.

- CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil. **A saúde na escola e a promoção da saúde: conhecendo a dinâmica intersetorial em Duque de Caxias e Nova Iguaçu – RJ** [dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz; 2012.
- CHIARI, Antônio Paulo Gomes; FERREIRA, Raquel Conceição; AKERMAN, Marco; AMARAL, João Henrique Lara; MACHADO, Kecyanne Malheiros; SENNA, Maria Inês Barreiros. **Rede intersetorial do programa saúde na escola: sujeitos, percepções e práticas**. Cad saúde pública 2018; 34(5). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n5/1678-4464-csp-34-05-e00104217.pdf>.
- CUNHA, Penha Faria; SOUZA, Luiz Felipe Cunha, KOIFMAN, Lilian, OLIVEIRA, Gilson Saippa. Implantação e implementação das ações do Programa Saúde na Escola em Nova Friburgo. In: **Congresso Brasileiro de política, planejamento e gestão em saúde universalidade, igualdade e integralidade da saúde: um projeto possível**; 2013; Belo Horizonte.
- FARIAS, Isabelle Caroline Veríssimo, FRANCO DE SÁ, Ronice Maria Pereira; FIGUEIREDO, Nilcema; MENEZES FILHO, Abel. **Análise da Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola**. Rev. bras. educ. med. 2016; 40(2):261-267. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0261.pdf>.
- FERREIRA, Izabel do Rócio Costa; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, MOYSÉS, Samuel Jorge, MOYSÉS, Simone Tetu. **Diplomas normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI**. CienSaudeColet 2012; 17(12): 3385-3398. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n12/23.pdf>.
- GUETERRES, Évilin Costa; ROSA, Elisa de Oliveira; SILVEIRA, Andressa; SANTOS, Wendel Mombaque. **Educação em saúde no contexto escolar: estudo de revisão integrativa**. EnfermGlob 2017; 46: p. 447-488. Disponível em: [https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v16n46/pt\\_1695-6141-eg-16-46-00464.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v16n46/pt_1695-6141-eg-16-46-00464.pdf).

- PIT, Luis Eduardo. **Políticas públicas de saúde: apontamentos sobre o programa saúde na escola.** Rev. EaDTecDigEduc 2016; 5(4): p.101-110. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/5523/3712>.
- SANTIAGO, Lindelvania Matias; RODRIGUES, Malvina Thais Pacheco; JÚNIOR, Aldivan Dias de Oliveira; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. **Implantação do Programa Saúde na Escola em Fortaleza-CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família.** RevBrasEnferm 2012; 65(6): 1026-1029. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v65n6/a20v65n6.pdf>.
- SILVA, Carolos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. **Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola.** CienSaudeColet 2016; 21(6):1777-1788. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1777.pdf>.
- SOUSA, Marta Caires, ESPERIDIÃO, Monique Azevedo; Medina, Maria Guadalupe. **A intersectorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho.** Ciênc. Saúde Colet. 2017; 22 (6):1781-1790. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v22n6/1413-8123-csc-22-06-1781.pdf>.
- VASCONCELOS, Adriana Servula Fernandes Cunha; CORDEIRO, Joselma Cavalcanti. Programa Saúde na Escola (PSE) no Distrito Sanitário II da cidade do Recife: Concepção dos atores e componentes estruturantes da Escola Promotora de Saúde (EPS). In: **Congresso Brasileiro de política, planejamento e gestão em saúde universalidade, igualdade e integralidade da saúde: um projeto possível**; 2013; Belo Horizonte.
- VIEIRA, Maria Edna Moura. **Programa Saúde na Escola: A Intersetorialidade em Movimento.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Psicologia da Saúde) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, 2013.



e-ISSN: 2177-8183

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO, Soraya Almeida. **Intersectorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do programa saúde na escola.** Saúde debate 2018; 42(4): p.120-133. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe4/0103-1104-sdeb-42-spe04-0120.pdf>.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE REDES DE COLETIVOS DE JOVENS DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR-BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM PERIFERIAS URBANAS**

***SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUTH COLLECTIVE NETWORKS IN THE RAILWAY SUBURB OF SALVADOR-BAHIA: CONTRIBUTIONS TO SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN URBAN PERIPHERIES***

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE REDES COLECTIVAS JUVENILES EN EL SUBURBIO FERROVIARIO DE SALVADOR-BAHIA: CONTRIBUCIONES A PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN PERIFEROS URBANOS***

*Natanael Reis Bomfim*  
[nrbomfim@uneb.br](mailto:nrbomfim@uneb.br);

PHD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal  
Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia

*Jeanne Lopes Santana*  
[lsjeanne@hotmail.com](mailto:lsjeanne@hotmail.com)

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia.  
Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES)

**RESUMO**

Este estudo quanti-qualitativo, de caráter interpretativo/descritivo e exploratório, teve como objetivo apreender as representações sociais de coletivos de jovens de periferias urbanas, a fim de desvelar práticas socioeducativas que contribuíssem para o desenvolvimento da Educação em Periferias Urbanas. O estudo foi apoiado pela Teoria e pelo Método das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 2001), assim como pela Teoria Social de Rede (BARNES, 1972; 1987; LAGO JÚNIOR, 2005), e a investigação empírica foi desenvolvida com 10 coletivos de jovens periféricos, da cidade de Salvador, Bahia. Para tal, utilizamos a técnica da amostragem em *snowball sampling*, a

partir da qual, em duas etapas, realizamos a entrevista individual, presencial e via celular/*WhatsApp* com os líderes e representantes. No primeiro momento, essas informações foram tratadas pelo *GEPHI/Cfinder* e analisadas pelo método de redes sociais. Em seguida, a análise do conteúdo do discurso foi realizada pelo método Bardin (2011) e os resultados apontaram conexões e práticas socioeducativas significativas para o processo formativo desses jovens na Educação em Periferias Urbanas.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Redes. Práticas socioeducativas. Jovens. Periferias Urbanas.

### **ABSTRACT**

This quantitative-qualitative, interpretive/descriptive and exploratory study aimed to apprehend the social representations of youth groups from urban peripheries, in order to unveil socio-educational practices that would contribute to the development of Education in Urban Outskirts. The study was supported by the Theory and Method of Social Representations (Moscovici, 1961; Jodelet, 2001) and by the Social Network Theory (Barnes, 1972; 1987; Lago Júnior, 2005) and the empirical investigation was carried out with 10 groups of peripheral youths, from the city of Salvador, Bahia. To this end, we use the snowball sampling technique, where we apply individual interviews, in person and via cell phone/*WhatsApp*, to leaders and representatives. At first, this information was treated by *GEPHI/Cfinder* and analyzed using the social networks method. Then, the analysis of the content of the discourse was carried out using the Bardin method (2011) and the results pointed out connections and significant socio-educational practices for the formative process of these young people in Education in Urban Outskirts.

**Keywords:** Social Representations. Networks. Socio-educational practices. Young. Urban Outskirts.

### **RESUMEN**

Este estudio cuantitativo-cualitativo, de carácter interpretativo / descriptivo y exploratorio, tuvo como objetivo apprehender las representaciones sociales de grupos juveniles de las periferias urbanas, con el fin de develar prácticas socioeducativas que contribuyan al desarrollo de la Educación en la Periferia Urbana. El estudio se apoyó en la Teoría y Método de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 2001), así como en la Teoría de las Redes Sociales (BARNES, 1972; 1987; LAGO JÚNIOR, 2005), y se llevó a cabo la investigación empírica con 10 grupos de jóvenes de las afueras de la ciudad de Salvador, Bahía. Para ello, utilizamos la técnica de muestreo de bola

de nieve, a partir de la cual, en dos etapas, realizamos una entrevista individual, presencial y vía celular / WhatsApp con líderes y representantes. Al principio, esta información fue tratada por GEPHI / Cfinder y analizada mediante el método de las redes sociales. Luego, se realizó el análisis del contenido del discurso mediante el método Bardin (2011) y los resultados señalaron conexiones y prácticas socioeducativas significativas para el proceso formativo de estos jóvenes en Educación en Periferia Urbana.

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Redes. Prácticas socioeducativas. Joven. Periferia Urbana.

## INTRODUÇÃO

Este estudo qualitativo, de caráter interpretativo/descritivo, realizado no Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia, teve como objetivo apreender, pelos processos de ancoragem e objetivação, as representações sociais de redes de coletivos de jovens da periferia urbana, a fim de desvelar práticas socioeducativas que contribuíssem para o desenvolvimento da Educação em Periferias Urbanas.

A pesquisa se ancora na Teoria e no Método das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 2001), assim como na Teoria Social de Rede (BARNES, 1987; LAGO JÚNIOR, 2005), que explicam as construções sociossimbólicas e as significações sociais como formas de elaboração de representações sociais de sujeitos e grupos. Esse constructo, para além de outras funções, serve como instrumento do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do espaço social e para orientar práticas sociais, ambientais e educativas.

As ideias acima nos levam a caracterizar os coletivos de jovens<sup>1</sup> como vividos, percebidos e concebidos na dinâmica das práticas sociais no espaço produzido socialmente pela conjunção-disjunção como ruptura com a centralidade. Logo, conceituamo-nos como um grupo social organizado,

---

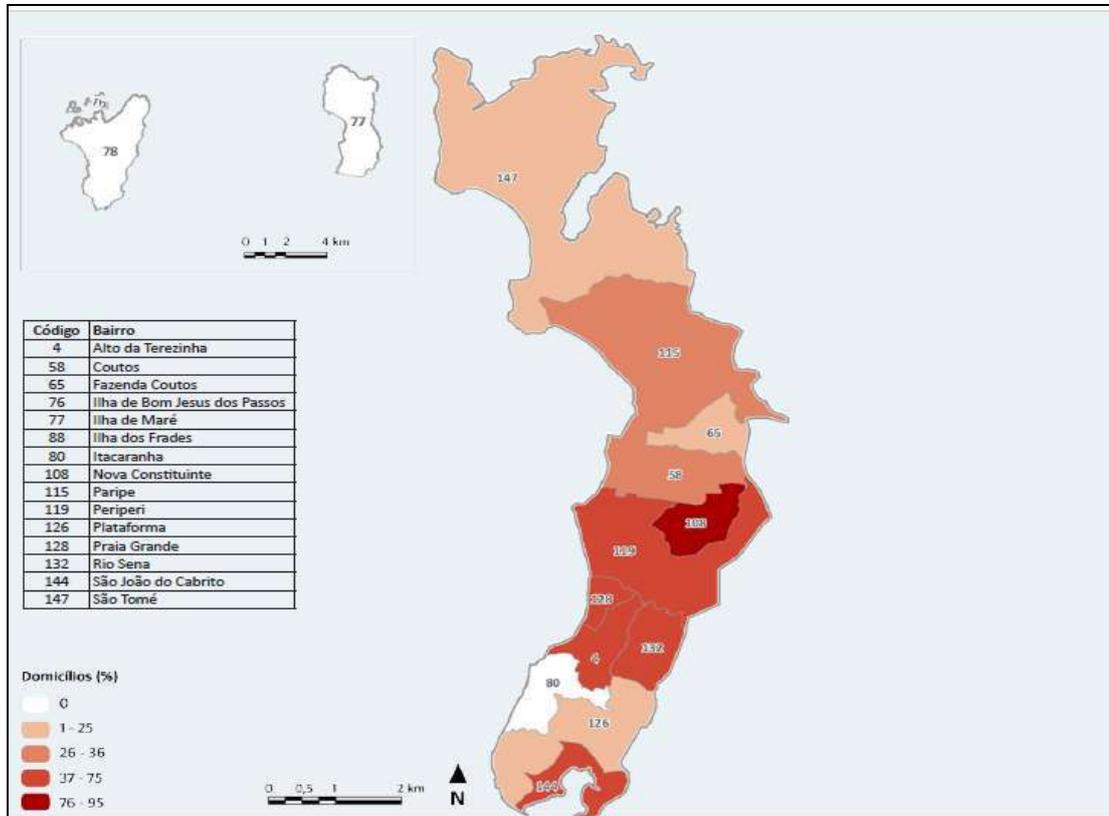
<sup>1</sup>O interesse da palavra no plural consiste na importância de identificar os sujeitos enquanto coletivos ou grupos sociais identificados em suas práticas cotidianas e não enquanto indivíduos isolados da realidade vivida em sociedade.

sistematizado, no qual experiências são vividas, guiadas pela necessidade dos sujeitos e pelo desejo comum de realizar algo ou alguma coisa. Essa realização se traduz nessas práticas socioeducativas, que podem fortalecer as suas identidades, justificar o tipo de relação que eles estabelecem com diversos grupos e subgrupos sociais e desenvolver a Educação em Periferias Urbanas.

Para melhor compreender as periferias urbanas, o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que, de acordo com a idade, a população da Cidade do Salvador distribuiu-se de forma que as crianças e os adolescentes (0 a 14 anos) somaram 21% da população, sendo eles 24% da população dos aglomerados subnormais. Os jovens (15 a 29 anos) representam 28% da população; a de adulto 42% e a de idosos acima de 60 anos soma 9%. Enquanto que, nos aglomerados subnormais, o percentual da população de jovens, adulta e idosa é, respectivamente, de 29%, 40% e 7%.

Nesse contexto, insere-se o Subúrbio Ferroviário de Salvador, caracterizado pela extrema desigualdade social, pela violência, pelas fragilidades no contexto educacional, entre outros fenômenos psicossociais conectados, principalmente, com as questões da juventude. Ele é composto por 18 quilômetros de praias da Baía de Todos os Santos, que margeiam os 15 (quinze) bairros (dentre eles, três ilhas) oriundos de ocupações informais e desordenadas, caracterizadas pela escassez de saneamento básico (Figura 1).

**FIGURA 1 – MAPA DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR E OS AGLOMERADOS SUBNORMAIS**



Fonte: IBGE<sup>2</sup>, Censo 2010: Aglomerados Subnormais - Informações Territoriais.

Dentre eles, o mais populoso é Paripe (55 mil hab.), seguido de Periperi (47 mil hab.) e Plataforma (34 mil hab.). As localidades menos populosas na região são as ilhas dos Frades (733 hab.), de Bom Jesus dos Passos (1 465 hab.) e de Maré (4 236 hab.). Esses fatores, aliados à presença de oficinas e fábricas da Leste e das antigas fazendas já existentes na área suburbana<sup>3</sup>, foram os principais elementos que se articularam para delinear, a partir do século passado, os núcleos que hoje representam os bairros desse subúrbio.

<sup>2</sup> Padrão predominantemente denso em toda a Região Metropolitana de Salvador (RMS), com domicílios sem espaçamento entre si. Predomínio de aclives/declives acentuados, de verticalização de dois ou mais pavimentos e de circulação interna por escadarias, becos e rampas na maioria das áreas da capital.

<sup>3</sup>“Nas décadas de setenta e oitenta, após a construção da Avenida Afrânio Peixoto (Suburbana), que se desenvolveu paralela à Rua Voluntário das Pátrias e à ferrovia, intensificou-se a ocupação das áreas que foram aterradas” (Rocha, 2003, p. 26).

Ainda que na falta de dados precisos sobre as ocupações informais configuradas como urbanas, estima-se que as grandes capitais abrigam 60% da sua população.

Nesse cenário, as reportagens midiáticas, na maioria das vezes, apresentam os/as jovens das periferias incluídos/as como sujeitos perigosos, mentores de crimes, alvos de discriminação, pelo modo como se comportam, se vestem, falam, formam seus grupos que, por muitos, são estigmatizados como “gangues de rua”. Assim, notícias sobre a violência no subúrbio da Cidade de Salvador levam o leitor a criar estereótipos e analogias equivocadas sobre a tríade pobreza-periferia-violência.

É importante salientar, contudo, que a pobreza não é o fator único para a violência relacionada ao crime e, tampouco, a tríade pode ser exclusivamente associada aos jovens negros. Sobre essa reflexão, no Brasil e em Portugal, os estudos de Aderaldo e Raposo (2016) têm demonstrado que os jovens vinculados aos territórios de exclusão social ganharam projeção pública, por meio da associação à criminalidade. Entretanto, se por um lado eles têm sido objeto de problematização no campo do desvio e da marginalidade; por outro, graças à popularização do acesso aos meios digitais, à aprendizagem informal da manipulação e ao acesso das ferramentas e dos recursos tecnológicos, eles têm mobilizado projetos culturais autônomos com o propósito estritamente político (PAIS, 2003; CASTRO 2009).

Portanto, a fim de um aprofundamento dessa problemática, bem como auxiliar no processo de formulação do problema e na elaboração dos objetivos desta pesquisa, verificamos a necessidade de uma revisão de literatura sobre os estudos recentes e que abordam a temática das representações e redes sociais, juventudes e educação.

## **REVISÃO DE LITERATURA, FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA**

Recorremos ao banco de dados do *Google Acadêmico*, para a realização da pesquisa bibliográfica que contemplou as seguintes categorias de análise: “coletivos de jovens”, “redes”, “práticas socioeducativas” e “espaços educativos”. O planejamento de busca seguiu as seguintes etapas e filtros: 1) artigos período de 2015 a 2020; 2) grande área de conhecimento em Ciências Humanas; 3) área de conhecimento em Educação. Após a utilização do filtro, nos campos da Sociologia, da Psicologia e da Educação, registramos 05 (cinco) produções que mais se aproximam da temática em questão, nos campos mencionados.

Martins (2017) investigou as experiências, as relações sociais e os seus significados entre jovens que atuavam em uma ocupação urbana na cidade de Belo Horizonte. Os resultados revelaram, entre outros aspectos, que a militância na ocupação por meio da Frente de Juventude constituía-se em um espaço socializador e com grande potencial formativo.

Pinheiro (2020), pelas narrativas e pela observação de práticas culturais produzidas pelos jovens de bairros periféricos de Porto Alegre, analisou as condições de trabalho para discutir tomadas de posição na produção de alternativas laborais associadas. Assim, programas de integralização da educação, inicialmente experienciados como suportes, são convertidos em campo de ação mediante agenciamentos operados pelos jovens.

Garrido (2020), no Subúrbio Ferroviário de Salvador, investigou as representações sociais de jovens sobre o “futuro” e apontou a evidência de uma significação tecida por redes de compartilhamento que permitem ações concomitantes de saberes e conhecimentos em suas práticas cotidianas.

Bomfim e Santana (2020) mapearam coletivos de jovens no bairro Periperi, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, e os resultados apontaram uma

participação social de jovens, no âmbito da sociedade, como várias ações artísticas e definidas como multilinguagens<sup>4</sup>.

Para aprofundar a nossa revisão de literatura, buscamos o trabalho de Sposito, Almeida e Corrochano (2020), que analisaram textos, elaborados entre 2006 e 2018, sobre jovens como atores coletivos e as suas ações na esfera público-política e verificaram as tendências da pesquisa. Os resultados apontam para as modalidades de prática, em três eixos: aquelas derivadas da condição estudantil; as que incidem sobre as culturas juvenis e os movimentos de ação direta, ao lado dos associativismos de base territorial e de mobilizações a partir das identidades.

Pela revisão de literatura dos autores e pelos três eixos apresentados por Sposito, Almeida e Corrochano (2020), a nossa temática se insere numa aglutinação entre o segundo e o terceiro, na tentativa de avançar nessa pesquisa. Para além, percebemos que, do ponto de vista teórico-metodológico, são raros os trabalhos que se utilizam da ancoragem entre a análise das representações sociais e a análise social de redes. Portanto, urge a necessidade de se apreender as representações sociais de redes de coletivos de jovens de periferias urbanas. Isso implica em evocar as relações sociais, culturais e educativas como mediadoras de um processo de ressignificação de jovens nos espaços sociais de exclusão, como forma de disponibilizar ferramentas e instrumentos importantes para educadores e gestores responsáveis por políticas públicas na área de educação, cultura e juventude (BOMFIM; GARRIDO, 2019).

No campo interdisciplinar da Psicologia, Sociologia e Educação, ainda é possível pensar que o seu conteúdo possibilite o fortalecimento de identidades e orientem práticas socioeducativas que possam contribuir com a Educação em

---

<sup>4</sup>Segundo Rojo e Moura (2012), esse conceito vai além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, estabelecendo-se como a multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que cercam os jovens e lhes possibilitam participar de forma ativa das esferas pública e privada, seja no aspecto pessoal ou profissional.

Periferias Urbanas. Por conseguinte, uma questão guiou a nossa pesquisa: no Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia, como os/as jovens representam socialmente as suas redes de coletivos? Como essas imagens, como conteúdo, podem contribuir para orientar práticas socioeducativas? Para tal, os objetivos específicos do estudo buscaram, no primeiro momento, identificar e analisar as representações sobre as redes de coletivos construídas por jovens de periferias urbanas. No segundo momento, procuraram desvelar pistas que orientem práticas socioeducativas nos diversos espaços educativos.

### **ENLACE TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

A Teoria e o Método das Representações Sociais têm possibilitado novas percepções sobre os sujeitos e as suas vivências, além da rede de relações sociais, ambientais, culturais que envolvem a sua trajetória de vida como um todo, considerando sempre esses os caminhos para melhor compreender o mundo. Moscovici (2015, p. 21) alerta: “sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio dos quais indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo”.

Para Jodelet (2001), as representações sociais designam um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo. Desse modo, elas emergem como processo que ao mesmo tempo desafia, reproduz, repete e supera um movimento de formado e formação da vida social de uma comunidade, tendo uma dinâmica que perpassa a estrutura social condicionando a nossa visão de mundo e sendo por ela condicionada, numa relação profundamente dialética e dialógica.

Nessa linha de pensamento teórico, entendemos que alguma coisa (objeto) é sempre socialmente representada por alguém (sujeito). Então,

teoricamente, compreender os significados e sentidos que os/as jovens atribuem às suas redes sociais implica em revelar imagens, como constructos simbólicos que nos possibilitem identificar sujeitos/elementos (nós) e outras conexões/relações nos coletivos, capazes de fortalecer identidades e orientar práticas socioeducativas em diversos espaços educativos das periferias urbanas.

No enlace com a Teoria Social de Rede, Barnes (1987, p. 163) define redes sociais como “processos sociais que envolvem conexões que transpassam os limites de grupos e categorias”. Nesse sentido, faz-se necessário associarmos a abordagem processual em que as RS são consideradas como princípios que organizam as práticas sociais e as relações simbólicas entre as pessoas frente a objetos sociais que as perpassam (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 2001).

Como recurso de análise, esse autor institui a ideia de redes sociais em uma perspectiva sociocêntrica, em que os membros da sociedade ou de parte dela estão imersos. Ele parte da ideia de metáfora apresentada por Radcliffe-Brown (1973) para ser utilizada de forma metodológica nos estudos operacionais com ênfase nas relações sociais, enquanto uma ferramenta de análise dos relacionamentos entre as pessoas, seus elos pessoais e as organizações do contexto em que elas se inserem. Logo, Barnes (1972, p. 3) ressalta, em sua proposta analítica, “alguns dos critérios de análise: tamanho da rede, ou seja, o número de unidades na rede; atenção dada aos efeitos em "A" da relação entre "B" e "C".

Complementando com os estudos de Lago Júnior (2005) para análise dessas redes sociais, podemos ainda utilizar os critérios estruturais que dizem respeito à identificação dos atores sociais (como um nó), bem como suas ligações ou representações gráficas de linhas que conectam os pontos (atores). Ainda, segundo ele, na sua estrutura, podemos identificar posição hierárquica, localização, afinidade, idade, escolaridade, sexo. Essas ligações

entre dois atores ou mais podem nos permitir aferir o tamanho, definido pela quantidade de conexões existentes entre os atores de uma rede. Por sua vez, a densidade ou a potencialidade se apresenta como o resultado entre o número de ligações existentes e o número de ligações possíveis em uma determinada rede permeada pelo fluxo de informações. Isso significa dizer que quanto maior é a densidade mais intensa é a troca de informações na referida rede e vice-versa. Finalmente, sem considerar o espaço virtual, é possível identificar, pela distância em relação à sua localização, a coesão entre os atores sociais de uma rede social.

Pelo exposto, é possível perceber que, para identificar e analisar as representações sobre redes de coletivos construídas por jovens de periferias urbanas, indiscutivelmente utilizamos a abordagem processual e estrutural. A primeira busca a objetivação, a reconstrução da realidade social; e a segunda a familiarização dessa realidade pela estrutura e organização dessas representações.

Entendemos que se utilizássemos, apenas, a teoria social de redes, estariamos limitando o uso analítico das representações das pessoas em “nós” e dos relacionamentos entre elas em “linhas” ou “elos” (MITCHELL 1969). Logo, para além do que foi dito, enlaçar esta teoria com a abordagem estrutural das representações sociais significa considerar, para além, os seguintes critérios: “(nós) atores sociais, conexões, perfil de grupos/subgrupos, tamanho, densidade ou potencialidade”.

No campo da Educação e da Psicologia Social, possivelmente, a construção social da realidade de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador se manifesta pelos saberes e pelas práticas do cotidiano. Essa construção, enquanto processo, alicerça as representações sociais pela comunicação e interação sociais, que evidenciam informações, organizadas e partilhadas coletivamente, revelando imagens que determinam o seu campo e guiam a ação social.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo foi do tipo quantitativo-qualitativo de caráter interpretativo/descritivo e exploratório, quando buscou compreender a realidade social construída pelos atores/participantes (MINAYO, 2001). O objetivo, por sua vez, foi apreender o conteúdo das representações sociais sobre as redes de coletivos de jovens e a sua relação com as contribuições significativas das práticas socioeducativas para o desenvolvimento da Educação em Periferia Urbana.

A investigação empírica foi realizada em duas etapas: inicialmente, em 2019, nos 04 bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador (onde, dentro da população geral, foi localizado o perfil necessário para a investigação), deu-se o contato com as pessoas consideradas como sementes: líderes ou representantes dos coletivos, maiores de 18 anos e que aceitaram espontaneamente participar do estudo. Encontramos 01 coletivo e 01 projeto social em cada bairro (Paripe, Periperi, Plataforma e Lobato), pela técnica da amostragem em *snowball sampling* (BIERNARCKI; WALDORF, 2018). Em seguida, realizamos uma entrevista, presencial, com 10 questões.

Na segunda etapa, em 2020, considerando o distanciamento social durante a pandemia do SARS-CoV2, os contatos foram feitos por telefone/*WhatsApp* e a entrevista gravada foi realizada com outros informantes em potencial. A eles, foi solicitado, para além de outras questões, que indicassem outros contatos com características desejadas, a partir da sua própria rede social. Sucessivamente, a rede foi crescendo a cada entrevista, encerrando-se quando não houve novos nomes e as informações foram saturadas.

O conteúdo da entrevista estruturada foi tratado pelo *software Statistical Package For The Social Science* (SPSS) versão 22.0 para *Windows* e

analisado estatisticamente pela frequência simples e percentual. Para a análise específica da formação e articulação em redes dos coletivos, as informações recolhidas foram tratadas pelo *GEPHI/Cfinder*, pois é um software de código aberto distribuído sob a licença dupla CDDL 1.0 e GNU *General Public License* v3, disponível em Java para Windows. Em seguida, o conteúdo foi analisado pelo método de redes sociais (ARS), as quais são entendidas, segundo Santos (2004, p. 55), como

estruturas construídas quando os indivíduos interagem, e essas estruturas interferem na capacidade de organização de lidar tanto com o cotidiano como também com imprevisibilidade dos problemas. As redes podem ser estudadas e divididas nos aspectos intra e interorganizacionais.

Assim, buscaram-se as ligações entre os indivíduos das redes, o fluxo das informações, as formas de conexões e a sua influência nos processos organizacionais. Finalmente, para a apreensão das práticas socioeducativas, utilizamos o método da análise do conteúdo de Bardin (2011).

## **DESVELANDO “NÓS” E “ELOS” QUE CONECTAM OS/AS JOVENS ÀS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM PERIFERIAS URBANAS**

A pesquisa realizada, por meio de entrevistas presenciais e do celular/*WhatsApp*, junto aos 10 (dez) líderes de coletivos, permitiu-nos evocar e materializar a fala sobre: nome do coletivo, seus representantes, quando e onde o coletivo se formou, sua localização e lugares onde atua. O conteúdo nos possibilitou uma apresentação do Quadro 1.

### **QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS COLETIVOS: LOCALIZAÇÃO, NÚMERO DE PARTICIPANTES E AÇÕES EDUCATIVAS**

<b>N.º de</b>	<b>Período de</b>	<b>Localização</b>	<b>N.º de</b>	<b>Ações Educativas</b>
---------------	-------------------	--------------------	---------------	-------------------------

83

Coletivos	Criação		Participantes	
01	2018 a 2020	Lobato	06	Teatro
02	2018 a 2020	Alto do Cabrito	27	Teatro
01	2018 a 2020	Fazenda Coutos	07	Teatro
01	2016 a 2020	Periperi	33	Teatro
02	2016 a 2020	Paripe	37	Linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances
01	2016 a 2020	São T. Paripe	04	Teatro
22	2014 a 2020	Plataforma	398	Linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances; dança
<b>30</b>			<b>512</b>	

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Os coletivos identificados se formaram entre o período de 2014 e 2018. Aqueles com o maior número de integrantes se localizam nos bairros Subúrbio de Plataforma (398), Paripe (37), Periperi (33) e Alto do Cabrito (27). Aqueles com os menores números se localizam, respectivamente, nos bairros Lobato (06), Coutos (07) e São Tomé de Paripe (04). Eles praticam ações educativas que se inserem nas multilinguagens, tais como: teatro, dança, linguagens artísticas como a fotografia, a literatura e performances.

Pela análise específica da formação e articulação em redes dos coletivos, constatamos, pelas respostas dos informantes, que o processo de constituição da maioria dos grupos acontece pela interação e inquietação dos participantes em produzir arte-educação com os moradores das comunidades, numa perspectiva de fazer algo que evidencie a periferia. Nesse processo, segundo os/as jovens, a rede vai se ampliando à medida que um ator social ou mais se apresenta ou se apresentam, convida ou convidam outros, numa oportunidade de organização dos seus próprios grupos. Por unanimidade, os objetivos dessa constituição gravitam em torno de contribuir com o fortalecimento da identidade cultural, social e educativa, integrar a comunidade, educar e fazer com que a periferia e os jovens sejam vistos de outra forma,

sem preconceitos. Assim, dos 30 coletivos identificados e constituídos, 22, que se localizam em Plataforma, são os mais antigos. Desses, 04, com uma média de quatro anos, estão localizados em Periperi, Paripe e São Tomé de Paripe; e 04, com uma média de dois anos, estão localizados nos bairros Lobato, Alto do Cabrito e Fazenda Coutos (Mapa 1).

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DOS COLETIVOS DE JOVENS



Fonte: elaboração do estatístico Evaldo Simões (2020).

Em síntese, dos 15 bairros que constituem o Subúrbio Ferroviário de Salvador, a leitura interpretativa dos dados informados pelos participantes indicou que os coletivos com o maior número de jovens se localizam nos bairros mais populosos: Paripe (55 mil hab.), Periperi (47 mil hab.) e Plataforma (34 mil hab.).

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE REDES DE COLETIVOS DE JOVENS NAS PERIFÉRIAS URBANAS

Os mesmos líderes foram solicitados a responder se eles conheciam outro coletivo ou outros. Em caso de respostas positivas, eles deveriam dizer como conheceram, se mantêm conexão (articulação) com esse(s) coletivo(s) e o que conecta o seu coletivo ao(s) outro(s). As respostas, transcritas e analisadas o seu conteúdo (BARDIN, 2011), geraram o quadro 2.

**QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA DAS REDES SOCIAIS DE JOVENS DOS COLETIVOS NO SFS**

Coletivo (M)	Localização (M)	Lugar(es) de atuação	C/Conexão (OFR)	Localização do/s Grupos	Fatores da Conexão (FCR)
Ruasia (100)	Plataforma	Plataforma Paripe	Herdeiros de Angola Projeto Sim Cutucar	Plataforma Paripe	IG; S; AAE
Herdeiros de Angola (45)	Plataforma	Plataforma	Os Encralacados Moveer Dancer Projeto Sim	Plataforma	IG; S; AAE
Cutucar (33)	Paripe	Paripe Fazenda Coutos Plataforma.	Mobunjá Coletivo Incomode Os Encralacados A Rua	Fazenda Coutos Paripe Plataforma	IG; S; AAE
Projeto Sim (30)	Plataforma	Plataforma	Herdeiros de Angola	Plataforma	IG; S; AAE
Coletivo Incomode (23)	Paripe	Paripe Plataforma	Cutucar	Paripe	IG; S; AAE
Produtores do Subúrbio (15)	Alto do Cabrito	Alto do Cabrito	Sarau do Cabrito	Alto do Cabrito	IG; S
Sarau do Cabrito (12)	Alto do Cabrito	Alto do Cabrito	Produtores do Subúrbio	Alto do Cabrito	IG; S
Os Encralacados (10)	Plataforma	Paripe Fazenda Coutos	Coletivo Cutucar Mobunjá	Paripe Fazenda Coutos	IG; S; AAE
Grupo Esquadrão (5)	Plataforma	Plataforma	Moveer Dancer	Plataforma	IG; S
A Rua (3)	Plataforma	Periperi	Cutucar	Periperi	IG; S

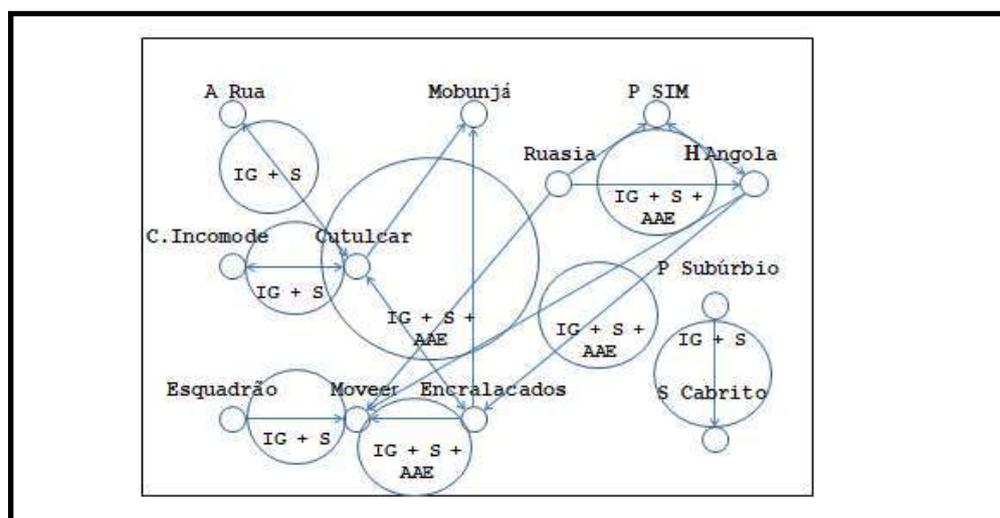
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Legenda: IG (identidade de grupo); S (Solidariedade); AAE (Atividade de Arte e Educação).

Considerando as características e a estrutura de redes sociais de coletivos de jovens, foi possível afirmar, em relação aos 10 coletivos, cujos líderes compuseram a primeira amostra: correspondem a 33,3% do total e abrigam 53,9% da população total, ou seja, 276 (duzentos e setenta e seis) jovens. Os dados também revelaram que, para além do seu local de origem, esses coletivos atuam em outros bairros do subúrbio, principalmente em Paripe e Plataforma. A partir dessas características, foi possível inferir que esses coletivos se estruturam a partir dos atores sociais que formam grupos e subgrupos e se conectam por fatores comuns, seja pela identidade de grupo, pela solidariedade ou pelas atividades de educação e arte que compõem as multilinguagens, redes sociais construídas por eles, de sua condição juvenil e sua realidade social.

Complementando, pela análise estrutural de redes sociais (LAGO JÚNIOR, 2005): identificação dos atores sociais (como um nó), ligações que conectam os pontos (atores), subgrupos de atores (posição hierárquica), localização, afinidade e perfil, dados analisados e tratados no *software word* (Figura 2).

**FIGURA 2 – ESTRUTURA DE REDES SOCIAIS DOS COLETIVOS DE JOVENS DO SFS**



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Nesse arranjo estrutural, representado na Figura 2, foi identificado um grande grupo formado pelo Coletivo Cutucar (33), não por sua densidade populacional, mas, sim, por sua primeira posição hierárquica e pela capacidade de atrair e de se articular com outros grupos menores. Esse coletivo estabelece conexão com três subgrupos, formando uma segunda ordem hierárquica de maior para menor atração de conectividade: Os Encralacados (10), Incomode (23), Rua (03) e Mobunjá, sendo os três primeiros localizados em Plataforma e o último em Fazenda Coutos. Ainda é possível observar que, nessa mesma ordem hierárquica, revelam-se os coletivos: Ruasia (100), Herdeiros de Angola (45), Projeto Sim (30), Encralacados (10) e Moveer Dance todos localizados em Plataforma, onde existe um Centro Cultural que permite aos jovens o exercício de suas PSE. Encontramos, ainda, como grupos isolados e que se conectam entre si: Produtores do Subúrbio (15) e Sarau do Cabrito (12). Esses localizados no bairro Alto se conectam entre si.

O Esquadrão (05), de Plataforma, por afinidade se conecta com o Moveer Dance.<sup>5</sup> Vale salientar que, nessa representação da estrutura de redes sociais, 11 coletivos apareceram e dois a mais não foram entrevistados, apenas citados pela técnica da “bola de neve”.

Considerando as ligações entre os atores, constatamos que no Coletivo Cutucar os seus 33 atores sociais estabelecem conexões com 36 outros ou mais. Herdeiros de Angola, por sua vez, com 45 atores jovens, conectam-se com 40 ou mais, do Projeto Sim e dos Encralacados.

Os resultados apontaram que dos 30 coletivos, como amostra ampliada, 276 jovens, ou seja, 53,9%, conectam-se entre si. Isso nos permitiu concordar com Lago Júnior (2005) sobre a quantidade de conexões existentes e o número de atores conectados, afirmando que as redes sociais dos coletivos de

---

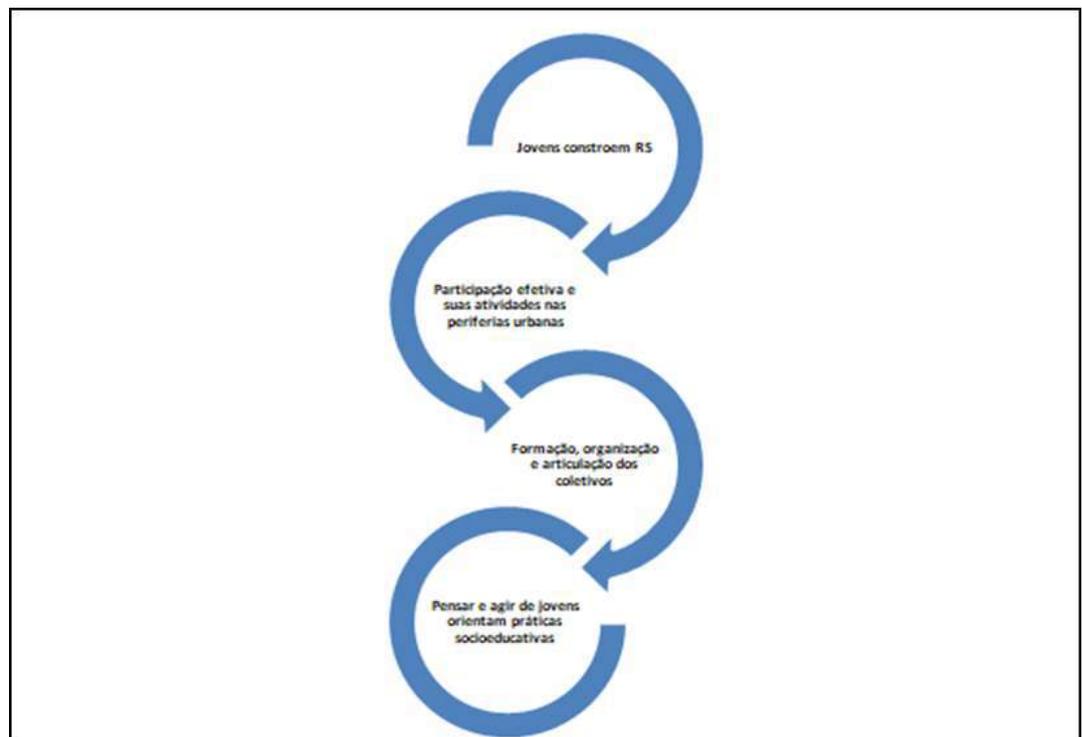
<sup>5</sup>Não obtivemos o número de jovens para esse coletivo.

jovens do subúrbio são extensas e densas em potencial. Isso significa que o fluxo e a troca de informações são intensos nessas redes sociais.

### ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DAS REDES DE COLETIVOS PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Os discursos carregados de significados sociossimbólicos e afetivos dos/das jovens permitiram fazer emergir um conteúdo constituído, traduzido em imagens que revelaram os seus atos e as suas conexões transversalizadas de saberes capazes de fortalecer identidades e orientar práticas socioeducativas nas periferias urbanas (Figura 3).

**FIGURA 3** – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE REDES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Dos processos de ancoragem e objetivação, a figura acima apresenta os elementos que os/as jovens constroem sobre suas redes e suas práticas socioeducativas nos diversos coletivos das suas comunidades. Esses resultados apontam para a participação efetiva de jovens, cuja organização e articulação dos coletivos lhes permitem pensar e agir voltados para o exercício de práticas socioeducativas. Essas práticas se apresentam em três dimensões: socioeducativa, atitudinal e funcional, e se articulam entre si e com outros, constituindo-se em outras territorialidades (BOMFIM, 2009).

Na socioafetiva, essas práticas são entendidas como aquelas que engendram e são engendradas por valores concebidos como crenças impregnadas de afeto e significação social e subjetiva. Nesse sentido, os/as jovens são membros da sociedade, logo, eles/as são parte dela e se inserem nos grupos sociais ligados entre si por laços sociais que se estabelecem dentro do princípio da ambivalência.

Na dimensão atitudinal, elas podem ser conceituadas como atos de investimentos desses jovens, traduzidos como experiências formativas em arte e educação capazes de contribuir com a quebra de estigmas, com o fortalecimento de redes colaborativas e identitárias. Dessa maneira, eles criam redes de significados sobre as coisas do mundo nas práticas cotidianas, que Gohn (2006) reforça quando afirma que os processos de formação que fluem através dessas organizações difundem habilidades práticas que permitem aos sujeitos atuar na vida pública.

Nesse conjunto se instaura a dimensão funcional, fornecendo informações significativas para a compreensão das articulações entre os valores construídos pelos jovens e suas práticas socioeducativas, que se dão no contexto da família, da escola, entre outros espaços de formação. Logo, as experiências juvenis vão sendo submetidas às práticas exercidas nos coletivos

que, embora não se assemelhem aos rituais escolares, ainda pretendem promover sobre estes um processo efetivo de socialização. Em síntese, os elementos significativos das representações sociais de redes encontrados dialogam com aqueles pensados por Barnes (1972) e Mitchel (1969), Elias (1994); Waizbort (1999) e Colonos (1995), sobre a ultrapassagem das conexões para além dos limites do grupo social. Logo, inferimos que existe uma relação entre jovens e a comunidade na perspectiva de entender o social, o todo, como processo.

Ainda, corroborando as análises de Lago Júnior (2005) e Acioli (2007), particularmente pelas características e pela estrutura das redes sociais de jovens nos coletivos das periferias urbanas, podemos explicar as formas de organização e articulação desses coletivos, bem como a promoção de suas práticas socioeducativas nos territórios de exclusão social. Ou seja, a partir de grupos centrais, existem uma extensa e uma densa conexão tecidas por imagens de fios e malhas que explicam o grande fluxo de informações e, conseqüentemente, a potencialidade dessas práticas. Contrariando as ideias de Loiola e Moura (1997), nesse caso, os grupos centrais são a fonte geradora da rede social.

Esse conteúdo que revela práticas socioeducativas nos espaços de pertencimento pode contribuir com o fortalecimento de memórias e identidades locais. Como afirma Hall (2006), não podemos falar de identidade sem falar em alteridade. Significa dizer que o conteúdo e o processo de construção dessas representações revelaram, pelos discursos, relações ambivalentes de conflitos, de afetividade, identitárias e de pertencimentos. Além disso, foi realizada a apreensão do seu conteúdo e a compreensão do processo de construção de representações sociais sobre redes de coletivos de jovens e a sua relação com as práticas socioeducativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na perspectiva de avançar o conhecimento teórico sobre redes sociais de jovens periféricos, este estudo, no contexto do Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia, levou-nos a apreender as representações sociais sobre as redes de coletivos de jovens, sob a base fundante da Teoria e do Método das Representações Sociais e Teoria de Análise Social de Redes. Essa abordagem possibilitou compreender como os coletivos de jovens se conectam e se articulam para realizar suas ações sociais, educativas, culturais e políticas como marcadores importantes para o fortalecimento dos processos formativos e identitários desses atores e da comunidade local.

Os resultados respondem as questões de pesquisa quando constatamos que são essas conexões que mantêm os lugares e os seus grupos representativos como grupo de pertença, amalgamando assim o espírito de solidariedade de uma comunidade que vive num ambiente caracterizado por questões importantes e marcado pelo pragmatismo das atividades sociais e pela simbologia desses lugares. Também são nessas redes que os grupos desenvolvem práticas socioeducativas significativas para o processo formativo de seus participantes, bem como para a visibilidade e para o fortalecimento de suas identidades como bases fundantes para o desenvolvimento da Educação em Periferias Urbanas.

O estudo da formação de redes de coletivos de jovens de periferias urbanas possibilita, para essa modalidade de educação, um corpo de conhecimentos que nos permitiu os saberes existentes nos campos da Psicologia e da Sociologia, explicando a sua contribuição, nos planos científico, socioeducativo e didático.

Plano científico: com efeito, fornece conhecimentos que podem ajudar os educadores sociais, os gestores e os professores nos seus esforços para compreenderem como os jovens se organizam, tanto nas redes sociais quanto em relação ao seu próprio pertencimento ao espaço social. Apreender a

relação entre essas representações e as suas práticas socioeducativas pode nos auxiliar a entender a ordem do perceptivo e do simbólico em três modos. O primeiro se refere ao modo de identificação dos coletivos e dos seus objetivos, por meio da interpretação das suas representações e práticas socioeducativas. A segunda diz respeito ao modo que eles estabelecem com os grupos e com os lugares que convocam formas de relações sociais que estabeleçam um vínculo afetivo com o seu espaço vivido. Por fim, esse conjunto permite identificar o terceiro modo, o da valorização de jovens e do seu espaço social vivido, cujas formas de sociabilidade no espaço revelam os seus atos de investimentos.

Plano socioeducativo: implica em integrar as representações e redes sociais às práticas socioeducativas; envolve uma interação entre o conhecimento significativamente construído pelos jovens e o conhecimento acadêmico. É provável que essa interação torne inteligíveis as definições e os conceitos teóricos desenvolvidos pelo conhecimento científico da área. Significa dizer que uma reflexão sobre a formação de redes é concebida pelos saberes de "senso comum" e pelas práticas socioeducativas em periferias urbanas, que são responsáveis pelo processo formativo de jovens ativos e participativos. Logo, é recomendado que, nas tomadas de decisão, os pesquisadores, as lideranças, os educadores e os professores reconheçam a necessidade de submeter a discussão sobre a Educação em Periferia Urbana.

Plano didático: a relevância didática deste estudo passa, ainda, pela integração das formas de compreensão das práticas socioeducativas no ensino e na aprendizagem da Educação em Periferias Urbanas que, quando possível, incluam conteúdos interdisciplinares da História, Geografia, Psicologia, Sociologia, entre outros. Sugerimos: questões étnico-raciais, o homem no espaço, sua cultura, suas práticas e atividades cotidianas, localizações, qualidade de vida, relações entre os sujeitos e os seus territórios etc. Esses conteúdos justificam a necessidade de compreender melhor as representações

e práticas sociais no/do espaço que evidenciam a subjetividade e o valor que os educandos atribuem aos lugares, possibilitando apreender alguns elementos da relação socioespacial.

Finalizando, o grande desafio que se apresenta é o de trabalhar a relação dessas práticas no espaço educativo não formal com aquelas desenvolvidas nas escolas de periferias urbanas. Por isso, a necessidade de avançar nas pesquisas que tratem dessa relação dialógica, valorizando a produção de sentidos, a reafirmação de que a educação não se realiza somente nas escolas, mas também como processos de formação do sujeito, troca de saberes e práticas educativas em diferentes espaços educativos.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 12, n. esp. 2007.
- ADERALDO, G ; RAPOSO, O. Deslocando fronteiras: notas sobre intervenções estéticas, economia cultural e mobilidade juvenil em áreas periféricas de São Paulo e Lisboa, **Horizontes Antropológicos**, v.22, n.45, p. 279-305. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BARNES, J. A. **Social Networks**. Cambridge: Module 26, p.1-29, 1972.
- BARNES, J. Redes Sociais e Processo Político. In: FELDEMAN-BIANCO, B. (Orgs.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos**. São Paulo: Global, p. 159-194, 1987.
- BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.
- BOMFIM, N. R. A noção social do território: em busca de um conceito didático em geografia - A territorialidade. 01. Ed. Ilhéus: Editus, 2009, v. 01. 101 p.
- BOMFIM, N. R.; GARRIDO, W. V. C. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Educação em Debate** (UFC), v. 41, p. 148-162, 2019.
- BOMFIM, N. R.; SANTANA, J. L. Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do subúrbioferroviário de Salvador/Bahia: contribuições para a

educação em periferias urbanas. **Notas técnicas**, UNEB, Salvador, Bahia. 2020.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília/DF: IPEA, 2009.

COLONOMOS, A. Emergence d'un objet et perspectives internationalistes. CHARILLON, F. et al (Orgs.). **Sociologie des réseaux transnationaux**. Paris: Editions L'Harmattan, 1995. 299p.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201p.

GARRIDO, W. V C. Representações sociais sobre futuro na realidade de jovens: tessituras do imaginário nas práticas socioeducativas. 2020. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 11. ed., 2006.

IBGE. **Panorama populacional do município de Salvador-BA do Censo de 2010**, Brasília, DF. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 22 set. 2017.

IBGE. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 270 p. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf). Acesso em: 13 set. 2017.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LAGO JÚNIOR. **Anais do VI Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Energia, Inovação, Tecnologia e Complexidade para a Gestão Sustentável**. Niterói, RJ, Brasil.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LOIOLA, E; MOURA, S. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. FISHER, T. (Org.). **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 53-68. 1997.

MARTINS, F. A. S. Vivendo e aprendendo a jogar: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma

ocupação urbana em Belo Horizonte. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. 2017.

MINAYO, M. C de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 09-30. 2001.

MITCHEL, J.C. The Concept and Use of Social Networks. **Social Networks in Urban Situations: analyses of personal relationships in central African towns**. Manchester: Manchester University Press, 1969.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. France: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Investigações em Psicologia Social. RJ: Petrópolis: Vozes, 2015.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 13, n.37, 2003.

PINHEIRO, L. R. Educação e agenciamentos em periferias urbanas: a produção de alternativas laborais entre jovens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698205923>

RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, M. V. Redes sociais informais e compartilhamento de significados sobre mudança organizacional. Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2004, Salvador. Anais do Congresso Brasileiro de psicologia organizacional e do trabalho, v. 1. 2004.

SPOSITO; M. P; ALMEIDA; E. de; CORROCHANO, M. C. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. Dossiê: Movimentos Sociais e Transformações do Ativismo Contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.228732>

WAIZBORT, L. (Org.). **Dossiê Norbet Elias**. São Paulo: EDUSP, 1999. 156p.

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS:  
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CONGRESSO  
BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (PERÍODO DE 2013-2019)**

**TEACHERS TEACHING MATHEMATICS THROUGH GAMES: AN  
ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTION IN THE BRAZILIAN EDUCATION  
CONGRESS (2013-2019)**

**PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE JUEGOS:  
UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL CONGRESO DE  
EDUCACIÓN BRASILEÑO (PERÍODO 2013-2019)**

*Audrey Rodrigues dos Santos Dias*  
[audrey.dias@unesp.br](mailto:audrey.dias@unesp.br)

Mestre em Educação para a Ciência  
Unesp/Bauru

*Germano de Jesus Tobias*  
[germano.tobias@unesp.br](mailto:germano.tobias@unesp.br)

Mestrando em  
Docência para a Educação Básica Unesp/Bauru

*Lilian Rose de Almeida*  
[lilian.rose@unesp.br](mailto:lilian.rose@unesp.br)

Mestranda em Educação para a Ciência  
Unesp/Bauru

*Luciana Aparecida da Cunha*  
[Luciana.cunha@unesp.br](mailto:Luciana.cunha@unesp.br)

Doutoranda em Educação para a Ciência  
Unesp/Bauru

## RESUMO

O uso dos jogos como recurso colaborativo ao ensino vem recebendo contribuições de importantes autores, ao longo dos anos, constituindo-se temática atual e relevante ao processo de ensino e de aprendizado. Contudo, a presença de estudos que relacionem a formação do professor que ensina Matemática à utilização de jogos parece não seguir a mesma trajetória. Desse modo, a presente pesquisa analisou as produções acadêmicas que compuseram

os anais do Congresso Brasileiro de Educação (CBE), realizadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru) no período de 2013 a 2019, objetivando responder à seguinte questão: Com que frequência e de que maneira a utilização de jogos como recurso colaborativo ao processo de ensino e de aprendizagem se apresenta nas produções voltadas à formação de professores que ensinam Matemática? Para responder a esse questionamento, a metodologia utilizada pautou-se no Estado da Arte, como modelo de investigação qualitativa bibliográfica. O levantamento dos dados trouxe evidências sobre uma baixa incidência de trabalhos submetidos nestes eventos, suscitando reflexões sobre a importância dos jogos no âmbito escolar e, conseqüentemente, o incentivo à formação dos professores para esse fim.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino. Jogos.

### **ABSTRACT**

The use of games as a collaborative resource for teaching has been receiving contributions from important authors over the years, becoming a current and relevant topic in the teaching and learning process. However, the presence of studies that relate the training of teachers who teach Mathematics to the use of games does not seem to follow the same path. Thus, this research analyzed the academic productions that made up the annals of the Brazilian Congress of Education - CBE, carried out by the São Paulo State University (UNESP/Bauru) from 2013 to 2019, aiming to answer the following question: How often and how is the use of games as a collaborative resource in the teaching and learning process presented in productions aimed at training teachers who teach Mathematics? To answer this question, the methodology used was based on the State of the Art, as a qualitative bibliographic research model. The survey of data provided evidence of a low incidence of papers submitted in these events, raising reflections on the importance of games in the school environment and, consequently, encouraging the training of teachers for this purpose.

**Keywords:** Teacher training. Teaching. Games.

### **RESUMEN**

El uso de los juegos como recurso colaborativo para la enseñanza ha ido recibiendo aportes de importantes autores a lo largo de los años, convirtiéndose en un tema actual y relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la presencia de estudios que relacionan la formación de profesores que enseñan Matemáticas con el uso de juegos no parece seguir el mismo camino. Así, esta investigación analizó las producciones académicas que

conformaron los anales del Congreso Brasileño de Educación - CBE, realizado por la Universidad Estadual de São Paulo (UNESP / Bauru) de 2013 a 2019, con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: Con qué frecuencia y ¿cómo se presenta el uso de los juegos como recurso colaborativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en producciones dirigidas a la formación de profesores que enseñan Matemáticas? Para responder a esta pregunta, la metodología utilizada se basó en el Estado del Arte, como modelo de investigación bibliográfica cualitativa. El relevamiento de datos arrojó evidencia de una baja incidencia de trabajos presentados en estos eventos, planteando reflexiones sobre la importancia de los juegos en el ámbito escolar y, en consecuencia, incentivando la formación de docentes para este fin.

**Palavras clave:** Formación de profesores. Enseñanza. Juegos.

## INTRODUÇÃO

A Matemática tem papel elementar no desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano; segundo Brasil (1997), ela possibilita a estruturação do pensamento, desenvolvendo o raciocínio lógico e dedutivo, capacitando o aluno para a solução de problemas e auxiliando a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Para atingir esses objetivos, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aponta para a necessidade de garantir o desenvolvimento de algumas competências específicas nos discentes, no que se refere à área da Matemática, dentre as quais:

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.265).

Essas competências se fundem à necessidade de promover situações qualitativas de aprendizagem, nas quais os discentes possam construir o seu

próprio conhecimento. Desse modo, é preciso haver uma “arte de ensinar” que instigue a curiosidade dos alunos e – concomitantemente – torne essa ação dinâmica e prazerosa a todos.

Segundo Tardif (2012), se existe uma “arte de ensinar” essa se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e assim dominadas. Dessa forma, podemos compreender que é imprescindível observar as necessidades atuais do contexto escolar para desenvolver novas metodologias que possam contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Curi (2005) expõe algumas competências aos docentes, para o ensino da matemática, afirmando que:

A definição de competências específicas para a Educação Matemática dos futuros professores deve ter a finalidade de orientar os objetivos da formação para o ensino de Matemática, a seleção e escolha de conteúdos, a organização de modalidades pedagógicas, dos tempos e espaços da formação, a abordagem metodológica, a avaliação (CURI, 2005, p.3).

Nesse sentido, parafraseando Curi (2005), é preciso que a formação de professores para o ensino da matemática rompa com o enfoque específico às metodologias de “como ensinar”, pautando-se no ensino de conceitos, procedimentos e da própria linguagem matemática.

Assim, conforme aponta a Base Nacional Curricular, verifica-se a relevância de levar o aluno a pensar, a refletir estratégias e soluções diferenciadas aos problemas que se apresentam. Para tanto, também se torna importante envolver os alunos em situações relacionadas às suas vivências; situações práticas, concretas, que propiciem ações qualitativas ao seu aprendizado e desenvolvimento.

A partir do exposto, parte-se da premissa de que a utilização de jogos no ensino da Matemática seja benéfica às observâncias supracitadas, possibilitando situações facilitadoras ao aprendizado, considerando o seu teor concreto, dinâmico e interativo, que não permitem a passividade do aluno. Conceituando “jogo”, Santos (2011) o caracteriza como uma atividade lúdica, explicando que:

Já que o termo lúdico é o que mais exemplifica e traduz o sentido de brincadeira, brinquedo e jogo, conceitos diretamente ligados ao universo infantil, e que no Brasil são comumente utilizados de forma indistinta para designar uma situação (SANTOS, 2011, p.45).

Para a autora, o jogo é compreendido “[...] como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração” (SANTOS, 2011, p.24).

Para Passos (2013), a definição de “lúdico” também está intimamente relacionada ao jogo definindo-o enquanto:

Dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (PASSOS, 2013, p.43).

A partir dessas definições, compreende-se que o jogo é uma atividade lúdica que propicia entretenimento e, simultaneamente, pode atuar enquanto excelente recurso colaborativo ao aprendizado, haja vista, importantes teóricos, tais como Vygotsky, Elkonin e Leontiev; asseveram acerca da relevante influência dos jogos e brincadeiras ao processo de aprendizado e desenvolvimento humano, visto que esses recursos se constituem enquanto bagagem cultural que auxilia o discente em seu processo de interação social.

Moura (2011) aponta que o uso dos jogos como recurso lúdico colaborativo ao ensino da Matemática recebeu importantes contribuições dos teóricos supracitados, contudo, segundo o autor, as pesquisas com referência a utilização de jogos no processo de ensino e de aprendizado da Matemática ainda seguem avançando, com foco à conscientização de seus benefícios e à promoção de situações qualitativas ao ensino.

Nesse contexto, Helme e Clarke (2001, apud Brito, 2001, p.66) afirmam que:

[...] tem sido dada grande importância ao desenvolvimento de situações, em sala de aula que permitam a efetiva participação dos estudantes, levando-os a engajar-se cognitivamente em atividades nas quais concorrem fatores como: o aprendiz, o ambiente de aprendizagem e a própria tarefa de aprendizagem (BRITO, 2001, p. 66).

Sobre isso, Asbahr (2016) ressalta a necessidade de que o processo de ensino parta de contextos reais, conectados às vivências dos discentes, evitando atividades que tenham fins meramente reprodutivos.

Em face disso, Moura (2011) expõe as contribuições do jogo à produção de conhecimentos, de modo que os alunos possam aprender conteúdos conectados às vivências sociais nas quais estão inseridos e que, concomitantemente, possam vigorar de modo prazeroso e instigante no processo de aprendizado discente.

Os jogos aqui salientados se constituem em sua ampla variedade. Para melhor exemplificar, Santos (2011) apresenta alguns tipos de brincadeiras e jogos, iniciando pela definição de “jogo educativo” o qual conceitua como recurso prazeroso e estimulador do processo de aprendizado, exemplificando-os através dos brinquedos de encaixe; quebra-cabeça; jogos de parlendas; entre outros.

Outros tipos de jogos delineados por Santos (2011) são os jogos de regras, jogos de construção e jogo simbólico (também conhecido como “jogo de papéis”, brincadeira de papéis ou brincadeira sociodramática).

Além dos jogos supracitados, também consideramos a utilização dos jogos digitais, pois, tal como defendem Prensky (2010) e Mattar (2010); esses tipos de jogos possibilitam a interação; o desenvolvimento do raciocínio lógico; a cooperação, entre outros importantes benefícios, por não permitir a passividade dos jogadores. Contudo, os autores não deixam de apontar para a necessidade de observação desses jogos por professores e pais, a fim de que as crianças tenham acesso a jogos que estão de acordo com sua faixa etária e reais necessidades, de forma intencional e devidamente planejada.

Nessa perspectiva, a relevância da formação do professor que ensina Matemática, para a utilização consciente e planejada de jogos no processo de ensino e de aprendizagem, fundamenta-se nas afirmações de Moura (2011), ao defender que:

[...] o jogo como promotor da aprendizagem e desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (MOURA, 2011, p.89).

Smole, Diniz e Candido (2007) também defendem a importância dos jogos no aprendizado da matemática, salientando os vários benefícios que as atividades lúdicas trazem ao processo de ensino e de aprendizagem. Conforme as autoras:

Todo jogo por natureza, desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos matemáticos. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos se sintam chamados

a participar das atividades com interesse (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2007, p.12).

Nessa perspectiva, corroborando Smole, Diniz e Candido (2007) e Moura (2011), é possível verificar que o uso dos jogos implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e de aprendizado e, desse modo, precisa fazer parte da formação do professor que ensina Matemática.

Perante o exposto, o presente trabalho objetivou analisar pesquisas submetidas e publicadas nos anais das edições do Congresso Brasileiro de Educação - CBE, no período de 2013 a 2019, que relacionassem a formação do professor que ensina matemática, com a utilização de jogos, como recurso colaborativo ao ensino dessa disciplina.

O Congresso Brasileiro de Educação (CBE) é um importante espaço de discussão e divulgação de conhecimento científico na área da Educação, em âmbito nacional e internacional. Esse evento científico ocorre a cada dois anos e tem como público-alvo: estudantes de pós-graduação e graduação, professores da Educação Básica e demais profissionais e pesquisadores brasileiros e estrangeiros na área da Educação.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em vista de seu caráter bibliográfico, este trabalho almejou analisar as produções acadêmicas submetidas e publicadas nos Anais do CBE no período de 2013 a 2019, que delinearão acerca da utilização dos jogos no ensino de conteúdos matemáticos, correlacionados à formação dos professores que ensinam matemática, visando a reflexão acerca da necessidade da formação/atualização discente para a utilização didática intencional e planejada desses recursos lúdicos. Para isso, essa investigação pautou-se em Estado da Arte.

As pesquisas designadas de Estado da Arte têm a intenção de verificar uma coletânea de trabalhos que já tenham sofrido um tratamento analítico, podendo ser artigos de periódicos, dissertações ou teses, ou publicações de pesquisas finalizadas na forma de anais, as quais foram apresentadas na forma de pôsteres ou comunicações orais em congressos, seminários ou outras modalidades (FERREIRA, 2002).

Ferreira (2002, p.258) assevera que esta modalidade é de caráter bibliográfico, com o “desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que forma e em que condições têm sido produzidas”.

A mesma autora descreve que:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1982), em razão de seu caráter descritivo, haja vista os dados foram obtidos a partir da análise dos trabalhos publicados nos anais das edições do CBE, relacionados às palavras-chaves: “formação de professores”, “matemática” e “jogos”; observando o potencial de cada detalhe à discussão e reflexão dos dados pautados nos objetivos desta pesquisa.

Com base nesta metodologia, foram analisadas produções acadêmicas submetidas nos anais do CBE nos últimos cinco anos (2013-2019), demonstrados na Tabela 1.

#### **TABELA 1: Produções acadêmicas analisadas - CBE**

CBE	Nº total de trabalhos publicados	Nº total de trabalhos analisados
2013	483	24
2015	577	18
2017	679	25
2019	1106	23
<b>Total geral</b>	<b>2845</b>	<b>80</b>

Fonte: autoria própria.

Dessa maneira, a constituição do nosso repertório de análise envolveu oitenta trabalhos aprovados e divulgados nos anais das cinco últimas edições do CBE, desenvolvidos nas diversas modalidades/etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial), bem como em seus diferentes níveis formativos (Formação Docente Inicial e Continuada).

Da mesma forma, ao analisarmos as abordagens sobre a utilização do jogo nos trabalhos publicados nesses anais, consideramos a grande variedade desses recursos, tais como: jogos de tabuleiro, jogos de percurso, jogos da memória, jogos de papéis, jogos on-line (digitais), entre outros que atuassem enquanto recurso lúdico colaborativo ao ensino de conteúdos da disciplina de matemática.

O critério de busca pautou-se no levantamento das palavras-chaves: formação de professor; jogos; e matemática, que deveriam conter no título das pesquisas e/ou serem delineados na introdução ou resumo desses trabalhos. Essas palavras também elucidaram a definição, *a priori*, das categorias de análise desta investigação.

Quando algum dos trabalhos não apresentavam as informações necessárias para definirmos se correspondiam ou não aos objetivos de análise

desta pesquisa, a leitura das obras foi realizada na íntegra para verificar a presença de alguma relação com as palavras-chaves supracitadas.

Perante o pressuposto, os trabalhos selecionados foram analisados mediante cinco categorias de análise estabelecidas *a priori*, conforme descrito na Tabela 2 abaixo:

**TABELA 2: Categorias de análise das produções acadêmicas – CBE**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Formação de Professores que ensinam matemática – Ed. Especial e inclusiva.	Seleção de trabalhos relacionados à formação de professores de matemática com especialização e atuação no contexto da educação especial e inclusiva.
Formação de Professores que ensinam matemática – Graduados em Matemática.	Seleção de trabalhos relacionados à formação do professor, especificamente na Licenciatura em Matemática.
Formação de Professores que ensinam matemática – Graduados em Pedagogia.	Seleção de trabalhos relacionados à formação do professor em Pedagogia.
Jogos diversos (concretos) nas aulas de matemática.	Seleção de trabalhos na qual o professor utiliza o jogo (concreto) como recurso metodológico colaborativo nas aulas de matemática.
Jogos digitais nas aulas de matemática – TDIC	Seleção de trabalhos nas quais o professor utiliza o jogo on-line/digital como recurso metodológico colaborativo nas aulas de matemática.

Fonte: autoria própria

Com base nas descrições supra referendadas, as obras foram analisadas visando à discussão e reflexão acerca da conexão entre a formação de professores que ensinam matemática e a utilização de jogos como recurso lúdico colaborativo ao ensino de conceitos/conteúdos matemáticos.

A fim de propiciar a análise e reflexão mediante levantamento de dados, apresentaremos – na seção seguinte – os resultados obtidos para exploração e discussão dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a natureza deste trabalho, o seu desenvolvimento foi norteado por uma revisão sistemática, pela coleta de dados obtidos por meio da análise de informações contidas nas produções acadêmicas aprovadas e publicadas nos anais das edições do CBE dos últimos cinco anos. Esses citaram pesquisas relativas à formação do professor que ensina matemática, com a utilização de jogos como recurso colaborativo ao processo de ensino e aprendizado de conteúdos da disciplina de matemática.

Iniciando com a análise das produções aprovadas e publicadas nos anais do IV Congresso Brasileiro de Educação, realizado no ano de 2013; observamos 24 trabalhos, conforme o critério de busca descrito na seção anterior. Após a análise desses trabalhos, dispusemos os dados na Tabela 3 que se segue, conforme categorias de análise estabelecidas.

**TABELA3:Produções acadêmicas no IV CBE**

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
Formação de Professores que ensinam matemática (Ed. Especial)	2
Formação de Professores que ensinam matemática(Matemática)	13
Formação de Professores que ensinam matemática (Pedagogia)	1
Jogos nas aulas de matemática (Jogos concretos)	6
Jogos nas aulas de matemática – (Jogos on-line/digitais – TDIC)	2
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: os autores

Percebemos que os trabalhos relacionados à formação de professores que ensinam matemática (graduados em matemática) prevaleceram nessa edição do CBE. Para discussão e reflexão, daremos destaque ao trabalho de Silva et al (2013) que objetivou a troca de experiência entre acadêmicos e professores de Matemática das escolas públicas inseridas no PIBID,

oportunizando o conhecimento da realidade escolar para a melhoria da sua formação; conseqüentemente, melhoria no processo de ensino e de aprendizado desta disciplina, além de promover a articulação teoria e prática, contribuindo para um constante (re)pensar da práxis pedagógica.

Os autores perceberam com os resultados, que os conteúdos matemáticos e as atividades desenvolvidas foram trabalhados numa perspectiva ampla, visando à construção do conhecimento matemático e envolvendo conceitos básicos para uma aprendizagem de forma gradual e em diferentes níveis.

A análise desta pesquisa nos mostra a preocupação dos autores com o diálogo entre acadêmicos e professores, almejando a reflexão acerca de metodologias que possam contribuir efetivamente com o processo de ensino e de aprendizado, entretanto, a utilização dos jogos como recursos colaborativos a este fim não é mencionada nesse trabalho, bem como –, infelizmente –, nos demais trabalhos publicados nos anais do respectivo CBE.

Em 2015, o V Congresso Brasileiro de Educação contou com 577 trabalhos; dentre eles, 18 pesquisas aprovadas e publicadas nos anais do respectivo evento foram por nós analisadas, conforme apresentado na Tabela 4:

**TABELA 4: Produções acadêmicas no V CBE**

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
Formação de Professores que ensinam matemática (Ed. Especial)	0
Formação de Professores que ensinam matemática (Matemática)	5
Formação de Professores que ensinam matemática (Pedagogia)	4
Jogos nas aulas de matemática (Jogos concretos)	4
Jogos nas aulas de matemática – (Jogos on-line/digitais – TDIC)	5
<b>Total</b>	<b>18</b>

Fonte: autoria própria.

Analisando as produções supracitadas, verificamos um grande número de relato das dificuldades do contexto atual do professor que ensina a matemática, destacando a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que possam auxiliar os educadores perante esses obstáculos.

Dentre os trabalhos analisados, nove deles apresentaram a utilização dos jogos nas aulas de matemática, enquanto recurso lúdico colaborativo ao ensino dos conteúdos.

Dois importantes trabalhos que compuseram os anais deste evento e que gostaríamos de destacar são: a pesquisa de Lázaro et. al (2015) que narra uma experiência com a utilização de um jogo a qual denominam “jogo dominó das quatro cores”, almejando instigar o gosto pela Matemática e tentar reverter comportamentos negativos dos alunos frente a essa disciplina. O trabalho de Caio e Jorge (2015) que abordou a utilização de mídias e jogos digitais no ensino da matemática.

Caio e Jorge (2015) exploraram as necessidades atuais dos discentes perante a sociedade da informação, promovendo a interação com recursos lúdicos tecnológicos que, segundo os autores, trouxeram resultados positivos aos educadores e alunos.

Contudo, mesmo diante dessas riquíssimas experiências, ainda não foi possível encontrar pesquisas que deixassem explícita a necessidade de formação dos professores que ensinam matemática para a utilização de jogos como recurso lúdico colaborativo. Evidenciamos novamente abordagens puramente individuais: ou a existência de pesquisas que tratam exclusivamente da formação do professor em seus diferentes contextos (desafios, necessidades e possibilidades), ou exclusivamente acerca da contribuição do jogo ao processo de ensino e de aprendizado da matemática.

Frente ao exposto, permanecemos analisando as demais pesquisas publicadas nos anais das edições seguintes do CBE.

Referente ao VI CBE, realizado em 2017, analisamos 25 trabalhos publicados nos anais desse evento, dispostos na Tabela 5 que se segue:

**TABELA 5: Produções acadêmicas no VI CBE**

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
Formação de Professores que ensinam matemática (Ed. Especial)	2
Formação de Professores que ensinam matemática (Matemática)	8
Formação de Professores que ensinam matemática (Pedagogia)	9
Jogos nas aulas de matemática (Jogos concretos)	2
Jogos nas aulas de matemática – (Jogos on-line/digitais – TDIC)	4
<b>Total</b>	<b>25</b>

Fonte: autoria própria

A análise dos trabalhos supracitados nos levou a perceber uma maior incidência de trabalhos relacionados com a formação de professores que ensinam Matemática, graduados em Pedagogia, comparada às edições anteriores desse Congresso.

Em tratando da utilização de jogos para o ensino da matemática, destacamos o trabalho de Carlos e Giardinetto (2017), cujo objetivo foi desenvolver uma sequência didática com jogos, para que os professores da Educação Infantil pudessem formar o conceito numérico nas crianças. Consideramos relevante esse trabalho, pois para que os professores possam utilizar diversas metodologias de ensino é necessário que em sua formação essas metodologias sejam exploradas. Assim os alunos se beneficiarão de professores mais qualificados para um ensino didático mais lúdico. Essa

pesquisa –, até o momento – se apresentou como a mais próxima dos objetivos desse trabalho, embora a conclusão na qual referendamos não tenha sido explicitada pelos autores.

Os últimos trabalhos analisados constituíram o VII Congresso Brasileiro de Educação, realizado no ano de 2019, conforma apresentado na Tabela 6.

**TABELA 6: Produções acadêmicas no VII CBE**

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
Formação de Professores que ensinam matemática (Ed. Especial)	2
Formação de Professores que ensinam matemática (Matemática)	6
Formação de Professores que ensinam matemática (Pedagogia)	6
Jogos nas aulas de matemática (Jogos concretos)	7
Jogos nas aulas de matemática – (Jogos on-line/digitais – TDIC)	2
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: os autores

Nossa análise evidenciou que – dentre os trabalhos selecionados – sete deles discutiram a prática pedagógica com a utilização de jogos (concretos), e dois trabalhos abordaram os jogos digitais nas aulas de Matemática (software e aplicativos em computadores).

Dentre as produções acadêmicas analisadas neste CBE, destacamos o trabalho de Pacheco et al (2019). O objetivo do trabalho em questão foi inserir o “jogo de damas” como estratégia didática para desenvolver o raciocínio lógico-matemático e a capacidade intelectual, com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos de Matemática.

Os resultados obtidos por Pacheco et al (2019) demonstraram que a adoção do “jogo de damas”, como ferramenta didática, foi essencial para facilitar

o processo de aprendizado dos alunos, no que tange ao desenvolvimento e execução do raciocínio lógico-matemático,

Perante o exposto, evidenciamos que as pesquisas analisadas não apresentaram – explicitamente – a relação que almejávamos enquanto foco deste estudo, ou seja, a relação entre a necessidade da formação de professores que ensinam matemática (em seus diferentes níveis e modalidades de ensino), para a utilização de jogos como recurso lúdico colaborativo ao processo de ensino e de aprendizado na disciplina de matemática. Contudo, não podemos deixar de valorizar – mesmo que individualmente – as abordagens acerca da utilização dos jogos em importantes práticas no ensino da matemática e, da relevância da reflexão sobre a práxis como eixo norteador da formação docente, verificadas nessas pesquisas, o que nos auxilia a responder a questão de pesquisa.

Válido apontar que apenas 32 trabalhos trataram do uso dos jogos no ensino da matemática, deixando indícios da importância de repensar as propostas de ensino e a formação do professor que ensina Matemática na sua prática docente.

Diante dos dados apresentados, incentivamos a reflexão acerca de uma formação adequada aos profissionais da educação, que vislumbre a utilização de estratégias diversas, dentre as quais podemos mencionar a contribuição dos jogos, a fim de que o ensino possa se tornar mais efetivo, dinâmico e prazeroso aos discentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de analisar trabalhos acadêmicos publicados nos anais das cinco últimas edições do CBE (2013-2019), que relacionassem a formação do professor que ensina Matemática com a utilização de jogos como recurso

colaborativo ao ensino; evidenciamos que os trabalhos analisados não relacionaram essas duas importantes frentes, tratando-as separadamente. A análise dessas pesquisas nos trouxe indícios de que os jogos contribuem efetivamente com o processo de ensino e de aprendizado, a partir do desenvolvimento de atividades sistematizadas, que explorem a matemática nos diferentes tempos e espaços escolares, constituindo-se assim como recurso mediador na melhoria e qualidade do aprendizado da matemática.

Para tanto, como resposta à nossa questão de pesquisa – investigar com que frequência e de que maneira a utilização de jogos como recurso colaborativo ao processo de ensino e de aprendizado se apresenta nas produções voltadas à formação de professores que ensinam matemática –, concluímos que, mesmo diante de poucas publicações, a menção do caráter lúdico do jogo como recurso colaborativo ao aprendizado e desenvolvimento discente é constante. Entretanto, a correlação entre o uso de jogos e a formação pedagógica do professor, não foi discutido abertamente nos trabalhos analisados.

Deixamos como reflexão a prudente relação entre as temáticas “formação de professores que ensinam matemática” e “utilização de jogos como recurso lúdico colaborativo ao processo de ensino e de aprendizado”, visando promover práticas que não apenas auxiliem os alunos na compreensão de conteúdos e conceitos matemáticos, também – principalmente – para que possam nortear a práxis docente, a fim de que o professor perceba o quanto essa prática pode tornar as aulas mais dinâmicas e instigantes aos alunos, estimulando o prazer em aprender a matemática.

Sobre isso, ressaltamos que – nos processos de formação de professores – é preciso considerar a influência da trajetória pré-profissional, que muitas vezes são carregadas de “mitos e medos”, especialmente quando se refere a conhecimentos matemáticos.

Nesse sentido, acreditamos que a formação acerca da utilização do jogo como recurso colaborativo ao ensino da matemática, de forma intencional e devidamente planejada; poderia estar vinculada desde a formação inicial do professor, criando bases para que essa metodologia faça parte da sua prática pedagógica de forma adequada e autônoma.

Verificamos também a necessidade de incentivar pesquisas com essa temática para que a relação entre essas duas importantes abordagens seja enaltecida, propiciando a reflexão por parte dos leitores e sua validação no contexto educacional.

É preciso – portanto – repensar a utilização dos jogos enquanto recurso colaborativo ao ensino, a fim de alinhar as necessidades dos discentes e do contexto educacional atual como um todo, promovendo situações qualitativas ao aprendizado e desenvolvimento discente.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In.: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (orgs). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento: do nascimento à velhice**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016. p.171-192.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. 337 p. 1982.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRITO, M. R.F (org). **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 2001.

CAIO, E. A. G; JORGE, M. Mídias e jogos digitais no ensino da matemática no ensino fundamental I AD Referendum. In: **Anais do V CBE – Congresso Brasileiro de Educação: Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas**. FC/UNESP-Bauru, 2015. Disponível em: <http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/#inicio> Acesso em 10 abr. 2020

CARLOS, I. C. C; GIARDINETTO, J. R. B. O ensino da matemática na educação infantil de 4 a 5 anos: o desenvolvimento do pensamento lógico matemático dos alunos na formação do conceito numérico. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação. 2017. Vol. 3 Educação e Formação Humana: práxis e transformação social - Relatos de Pesquisa**. Faculdade de Ciências, FC/UNESP Bauru, 2017. 1687 p. Disponível em: [http://cbe.fc.unesp.br/2017/pages/anais\\_cbe\\_v03.pdf](http://cbe.fc.unesp.br/2017/pages/anais_cbe_v03.pdf).

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4, 2013, Bauru, SP. **Anais do IV CBE Congresso Brasileiro de Educação: Pesquisa e formação de professores**. Faculdade de Ciências, FC/UNESP Bauru, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/59936677/anais-iv-cbe?utm-medium=link> Acesso em: 29 mai. 2021.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5, 2015, Bauru, SP. **Anais do V CBE Congresso Brasileiro de Educação: Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas**. Faculdade de Ciências, FC/UNESP Bauru, 2015. Disponível em: <http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/#inicio> Acesso em: 10 abr. 2021.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6, 2017, Bauru, SP. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação. 2017. Vol. 3 Educação e Formação Humana: práxis e transformação social - Relatos de Pesquisa**. Faculdade de Ciências, FC/UNESP Bauru, 2017. 1687 p. Disponível em: [http://cbe.fc.unesp.br/2017/pages/anais\\_cbe\\_v03.pdf](http://cbe.fc.unesp.br/2017/pages/anais_cbe_v03.pdf) Acesso em: 29 mai. 2020.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7, 2019, Bauru, SP. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo**. Faculdade de Ciências, FC/UNESP Bauru, 2019. Disponível em: <http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/> Acesso em 10 abr. 2021.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 37/5, p. 1-9, 2005.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

LÁZARO, C. A.; RODRIGUES, T. M.; PORCEL, D. Z.; CRUZ, G. A. da. Experiências com o jogo dominó das quatro cores no ensino de matemática. In: **Anais do V CBE Congresso Brasileiro de Educação: Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas**. FC/UNESP-Bauru, 2015. Disponível em: <http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/#inicio> Acesso em 10 abr. 2020

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: Kishimoto, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, D. B.; ROSA, J.; LAMANA, J. F. M.; CARDOSO, K. F. de G.; CARDOSO, J. de S de A. D. Jogo de damas como estratégia didática no ensino de matemática. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. Disponível em: <https://cbe-unesp.com.br/cbe2019/anais/index.php?t=RE2019215111257> 10 abr. 2020.

PASSOS, Marcos P. de. **O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe – estou aprendendo!”: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!** São Paulo: Editora Phorte, 2010.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em

Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVIA, Fábio I. B. P da; SOUZA, Ariana B. de; SOUZA, Ana K. B. de; FRANCISCO, Alda M. S. Os fazeres docentes na Formação do Professor de Matemática. **Anais do IV CBE- Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares**. Editora: FC/UNESP – Bauru, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/59936677/anais-iv-cbe?utm-medium=link> Acesso em 11.abr. 2020

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I; CANDIDO, P. **Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

**SEMEANDO IDEIAS EMPREENDEDORAS NO POLÍGONO DA SECA:  
REPERCUSSÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE  
ENFERMAGEM**

***SOWING ENTREPRENEURIAL IDEAS IN THE DROUGHT POLYGON:  
REPERCUSSIONS OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE NURSING  
COURSE***

***SEMBRANDO IDEAS EMPREENDEDORAS EN EL POLÍGONO DE  
SEQUÍA: REPERCUSIONES DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL  
CURSO DE ENFERMERÍA***

*Mirelton Souza Santos*  
[mirelton@hotmail.com](mailto:mirelton@hotmail.com)

Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATE/RS  
Docente na Faculdade AGES de Tucano/BA

*Silvana Neumann Martins*  
[smartins@univates.br](mailto:smartins@univates.br)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul – PUC/RS  
Docente na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES/RS

## **RESUMO**

O estudo trata sobre os efeitos de um ensino norteado por metodologias ativas, na educação superior, no fomento de competências empreendedoras em egressos do curso de Enfermagem, minimizando os efeitos de um cenário marcado pelo desemprego. A problemática de empregabilidade entre egressos do curso de Enfermagem é uma situação que assola as cidades interioranas, a exemplo da região semiárida da Bahia, onde o desenvolvimento do setor de saúde é limitado, o que é reflexo da escassez de recursos de um território castigado pela seca. Frente a essa situação, a pesquisa propõe uma interface entre metodologias ativas, empreendedorismo e enfermagem, buscando investigar as relações existentes entre essas proposições. A investigação desvenda o potencial do ensino na empregabilidade, principalmente em situações de crise de emprego. O estudo traz concepções teóricas voltadas a tais temáticas, pondera fontes científicas em observância ao ensino com metodologias ativas no curso de Enfermagem, reúne estudos que confrontam as metodologias ativas e o empreendedorismo, e analisa as relações do empreendedorismo na Enfermagem. O caminho metodológico utilizado para atender os anseios desta pesquisa aproxima-se da abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso aplicado aos egressos de Enfermagem que

empreenderam na sua profissão. No tratamento dos dados obtidos, foram elencados os fundamentos de Bardin (2009) acerca da análise de conteúdo, organizando as informações coletadas conforme os desígnios da investigação. Por meio do estudo, constatou-se que as metodologias ativas foram impactantes para a ação empreendedora dos egressos. O estudo também permitiu refletir acerca da relevância do empreendedorismo como uma possível solução para a escassez de empregos na região.

**Palavras-chave:** Ensino. Metodologias Ativas. Empreendedorismo. Curso de Enfermagem.

### ABSTRACT

The study deals with the effects of teaching guided by active methodologies in higher education in fostering entrepreneurial skills in graduates of the Nursing course, minimizing the effects of a scenario marked by unemployment of the graduates. The problem of employability among graduates of the Nursing course is a situation that plagues interior cities, such as the semi-arid region of Bahia, where the development of the health sector is limited, which reflects the scarcity of resources in a territory punished by dry. Faced with this situation, the research proposes an interface between active methodologies, entrepreneurship and nursing, seeking to investigate the existing relationships between these propositions. Research reveals the potential of teaching in employability, especially in situations of employment crisis. The study brings theoretical concepts focused on such themes, ponders scientific sources in compliance with teaching with active methodologies in the Nursing course, gathers studies that confront active methodologies and entrepreneurship, and analyzes the relationships of entrepreneurship in Nursing. The methodological path used to meet the desires of this research is close to the qualitative approach. This is a case study applied to nursing graduates who undertook in their profession. In the treatment of the data obtained, the fundamentals of Bardin (2009) regarding content analysis were listed, organizing the information collected according to the research purposes. Through the study, it was found that the active methodologies were impactful for the entrepreneurial action of the graduates. The study also allowed us to reflect on the relevance of entrepreneurship as a possible solution to the scarcity of jobs in the region.

**Keywords:** Teaching. Active Methodologies. Entrepreneurship. Nursing.

### RESUMEN

El estudio aborda los efectos de la docencia guiada por metodologías activas en la educación superior en el fomento de las habilidades emprendedoras en los egresados de la carrera de Enfermería, minimizando los efectos de un escenario marcado por el desempleo de los egresados. El problema de la empleabilidad entre los egresados de la carrera de Enfermería es una situación que azota a las ciudades del interior, como la región semiárida de Bahía, donde el desarrollo del sector salud es limitado, lo que refleja la escasez de recursos en un territorio castigado por seco. Ante esta situación, la investigación propone una interfaz entre metodologías activas, emprendimiento y enfermería, buscando investigar las relaciones existentes entre estas proposiciones. La investigación revela el potencial de la docencia en empleabilidad, especialmente en situaciones de crisis laboral. El estudio trae conceptos teóricos enfocados en dichos temas, pondera las fuentes científicas en cumplimiento de la docencia con metodologías activas en el curso de Enfermería, recoge estudios que confrontan metodologías activas y emprendimiento, y analiza las relaciones de emprendimiento en Enfermería. El camino metodológico utilizado para satisfacer los deseos de esta investigación se acerca al enfoque cualitativo. Se trata de un estudio de caso aplicado a titulados en enfermería que emprendieron en su profesión. En el tratamiento de los datos obtenidos se enumeraron los fundamentos de Bardin (2009) sobre análisis de contenido, organizando la información recolectada de acuerdo con los propósitos de la investigación. A través del estudio, se encontró que las metodologías activas fueron impactantes para la acción emprendedora de los egresados. El estudio también permitió reflexionar sobre la relevancia del emprendimiento como posible solución a la escasez de empleos en la región.

**Palabras clave:** Docencia. Metodologías activas. Emprendimiento. Enfermería.

## INTRODUÇÃO

*“Nada supera a calamidade da seca”.* Essa é uma frase de Euclides da Cunha (1902) na obra *Os Sertões*, que há mais de um século se repete nas falas dos sertanejos. Nesse cenário de sobrevivência na seca, obter uma colocação no mercado de trabalho e alcançar sucesso profissional ainda é um caminho desafiante. Com os estigmas de desamparo e miséria, a solução para alguns é fugir para os grandes centros urbanos em busca de emprego, educação e melhores expectativas de vida.

A seca é uma condição climática que condena o povo nordestino à escassez de oportunidades. No entanto, como já dizia o poeta Patativa Assaré (2000): *“Eu sou de uma Terra que o povo padece, mas não esmorece e procura vencer”*. Assim, podemos dizer que, para conviver com a seca, é preciso aprendizado constante para vencer desafios. Afinal, é um povo que aprendeu a captar e armazenar água, cuidar da produção em períodos de estiagens e a todo momento está inovando e criando estratégias para as questões ambientais, sociais e produtivas.

Nesse sentido, conviver com a seca, com as poucas oportunidades de trabalho e limitadas condições de vida faz parte da realidade de quem vive em muitas regiões do Nordeste brasileiro. Em meio a essa problemática, o presente estudo tem como base a dificuldade de empregabilidade dos egressos do Ensino Superior na região Semiárida da Bahia.

Contudo, dentro desse panorama pessimista, cabe refletir sobre a seguinte ideia: *“O sertanejo é antes de tudo um forte”* (Euclides da Cunha, 1902). A partir dessa perspectiva, talvez a seca não seja o maior dos problemas. Talvez seja preciso apenas um olhar diferente e compreender as oportunidades não visíveis. Talvez seja preciso ser empreendedor, ação que provoca e desperta nas pessoas a proatividade de reinventar uma nova paisagem para o seu lugar.

Sendo assim, acredita-se que a educação, por meio de um ensino preocupado com o mercado de trabalho, contribua para uma formação profissional, com competências e habilidades que estimulem ideias e inovações. Isso pode constituir profissionais dedicados, criativos, autônomos e transformadores do contexto local.

Com essa premissa, o problema estimulador do estudo foi a indagação: Como um ensino, norteado por metodologias ativas, pode contribuir para o desenvolvimento do empreendedorismo e a inserção do egresso do curso de Enfermagem no mercado de trabalho?

Desse modo, a pertinência do estudo se justifica pela carência de oportunidades no mercado de trabalho no interior do estado da Bahia, mais precisamente na região Semiárida. Segundo dados de 2018 do Conselho Regional de Enfermagem (Coren Bahia), a democratização do Ensino Superior e a implantação de instituições na região contribuiu para o gradativo aumento dos profissionais de Enfermagem sem ocupação nas cidades interioranas. Em outras palavras, os formandos da área da Enfermagem foram preenchendo as vagas ociosas existentes e o mercado ficou escasso.

Outro estudo realizado pelo Coren do Estado da Bahia, no ano de 2016, ao entrevistar profissionais da Enfermagem com matrícula ativa na instituição, e que não estavam empregados na função. A dificuldade de obter um emprego na área foi relatada por 74,5% dos profissionais. Além disso, a pesquisa revelou que 9,4% dos profissionais entrevistados relataram inatividade na profissão nos últimos 12 meses, o que indica uma situação de desemprego bastante preocupante.

Esses e outros dados refletem que profissões como a Enfermagem vêm enfrentando dificuldades na empregabilidade, devido às poucas vagas em hospitais, clínicas e postos de saúde já estarem ocupadas. Desse modo, o interior do estado da Bahia, precisamente no território do Semiárido do Nordeste, é marcado por dificuldades de empregabilidade de enfermeiros, presumível do frágil cenário econômico, decorrente das poucas empresas (públicas e privadas) que empregam tais profissionais.

Assim, em conformidade com o problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo foi: Investigar como um ensino, norteado por metodologias ativas, pode contribuir para o desenvolvimento do empreendedorismo e a inserção do egresso do curso de Enfermagem no mercado de trabalho.

A fim de alcançar esse objetivo, foi realizado estudo de caso com os sujeitos egressos empreendedores da Enfermagem, formados numa Instituição pioneira na região semiárida da Bahia, que desenvolve o ensino superior com Metodologias Ativas.

De tal modo, foi possível alcançar resultados que revelam características do ensino das metodologias ativas, suas relações com educação empreendedora, a empregabilidade e o poder de transformação do ensino acadêmico.

Com esse arranjo, o tema ápice do estudo é: O ensino de metodologias ativas na Universidade, contribuindo para o fomento do empreendedorismo. É um escrito que possui relevância acadêmica por reunir tais assuntos e revisar a literatura científica. De tal modo, sua importância social está em auferir conhecimentos para a empregabilidade e o empreendedorismo, colaborando com o desenvolvimento social de estudantes e egressos.

Em suma, possibilita conhecer as raízes do ensino ativo e suas repercussões e resultados. Permite refletir que a educação transforma o mundo. Ou melhor, como destacado por Freire (2003, p.84): *“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”*.

## **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA ENFERMAGEM**

Debates sobre os processos de ensino e de aprendizagem são recorrentes não apenas para a comunidade acadêmica, mas também em outros domínios da sociedade, tendo em vista que os resultados desses processos são percebidos nas relações de trabalho (empregabilidade). Assim, é pertinente que as áreas de formação reavaliem seus processos de ensino, de modo a oferecerem uma formação condizente com os anseios da sociedade e com a dinâmica do ambiente de trabalho.

Falando especificamente da Enfermagem, Backes *et al.* (2012) destacam que a formação dos profissionais dessa área deve levar em conta a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias e dos estilos de vida. Dessa forma, essa formação requer flexibilidade e criatividade, através de uma pedagogia

que oriente o agir profissional em meio às complexidades das situações cotidianas.

Backes *et al.* (2012) reforçam ainda que, para a construção do perfil profissional crítico, reflexivo e socialmente responsável pelo conhecimento, é preciso uma formação acadêmica orientada com metodologia ativa. Dessa forma, conforme o autor, serão possibilitados espaços educativos favoráveis à construção de sujeitos pensantes, capazes de ressignificar e reorganizar o saber.

Metodologia ativa e empreendedora na formação do profissional enfermeiro viabiliza a construção do conhecimento de forma inovadora e transformadora, pela valorização do diferente, do incerto e aleatório (...) no sentido de ampliar as oportunidades e possibilidades empreendedoras dos diferentes atores envolvidos no processo (BACKES, *et. al.*, 2012, p. 602).

Do mesmo modo, Meira (2016) destaca, a partir do discurso de egressos e estudantes dessa área de atuação, que o ensino precisa realinhar o currículo tendo em vista as necessidades da profissão e do mercado. Assevera a necessidade de recursos metodológicos que desenvolvam liberdade, autonomia, relações com o ambiente para um ensino significativo, contextualizado e globalizado.

Em consonância, Carácio *et al.* (2013), ao apontarem os resultados do uso das metodologias ativas no ensino de Enfermagem, destacam que o método é de grande relevância para a aprendizagem, devido ao fato de os instrumentos de problematização proporcionarem conhecimentos condizentes com a realidade. Essa abordagem favorece a formação de profissionais diferenciados, que possuem múltiplas visões acerca das problemáticas que surgirem ao longo da caminhada profissional. Reflete ainda a necessidade da democratização do ensino ativo na formação do profissional de Enfermagem para as dimensões polivalentes de atuação, que culminam em um novo cenário da profissão.

É possível destacar que os cursos superiores anseiam por um ensino que possibilite visão crítica, resolução de problemas e capacidade criativa. Carácioet *al.* (2013) pondera que os cursos das áreas de saúde, como Medicina e Enfermagem, necessitam de um currículo voltado para a problematização, não limitando a aprendizagem dos saberes a um ensino tradicional, baseado na transmissão de conhecimento. Assim, ratificam a necessidade de oferecer uma prática educativa, diretiva e reflexiva, por meio de uma abordagem multidisciplinar, de modo a preparar o indivíduo para o exercício profissional em diversos cenários.

Portanto, formar profissionais vai muito além de transmitir os conhecimentos relacionados à prática profissional. É preciso oferecer maneiras de construir conhecimentos de forma significativa, de modo que esse conhecimento seja útil tanto para a atividade profissional quanto para suas relações com mundo. De tal modo, as metodologias ativas surgem nesse processo de ensinar e de se relacionar com diversos contextos.

A sociedade anseia por uma formação que desconstrua a tradição do ensino tradicional. Nesse viés, Fini (2018) disserta acerca das preocupações do Ensino Superior com a dinâmica social, pressiona a necessidade de um profissional hábil ao tempo globalizado, informatizado e contemporâneo aos diversos saberes. Assim, as instituições precisam inovar seus ensinamentos, realizando uma quebra paradigmática, a fim de formar profissionais capazes não só de assumir um papel crítico em meio a tantas transformações ocorridas como também atentos às enérgicas evoluções do mundo.

Destarte, Marin (2010) expressa que as metodologias ativas constituem um ensino de múltiplas dimensões, em especial para a área da Enfermagem. Assim, aprender de forma contextualizada aproxima os conhecimentos, facilita a apreensão dos conteúdos e gera significados relevantes.

Desse modo, Carraro et al. (2011) mostram, por meio de um cenário rico de experiências pedagógicas, que o aprendizado nasce da socialização, da troca, da reflexão e de análise do seu desempenho. Também nasce do

reconhecimento, das potencialidades e fragilidades. É na integração com o ambiente que o futuro profissional constrói seus próprios espaços, suas ações voltadas pra o fazer-refletir-fazer, envolvendo seu corpo, seu ambiente e sua história. Ademais, é na interação que ele constrói valores e constitui-se um sujeito autônomo que circula e atua sobre toda a vida social de forma independente e participativa, sendo capaz de tomar decisões e assumir suas escolhas.

Na área de saúde, o ensino voltado para a aprendizagem significativa é uma das novidades das instituições de Ensino Superior. Ilias (2010) aponta essa abordagem como um caminho inovador, que transforma os aspectos técnicos em ações originais e criativas. Desse modo, mais uma vez evidencia-se que as instituições devem buscar novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular, integrando teoria/prática, ensino/serviço, com finalidade de refletir sobre problemas reais capazes de transformar a realidade social.

Em suma, ainda são limitados os estudos científicos que relacionam as metodologias ativas com a Enfermagem ou com outros cursos da área de saúde. No entanto, a bibliografia reunida argumenta em defesa do ensino das metodologias ativas no curso de Enfermagem, visto que favorecem a aprendizagem de conteúdos e técnicas, mas principalmente porque contribuem para a construção de um perfil profissional com características inovadoras, que seja capaz de reinventar a profissão.

Como destacado, o cenário profissional está se ampliando, setores e profissões estão se reinventando, ocupando outros espaços que carecem de criatividade para a inovação. Desse modo, o ambiente anseia por profissionais habilitados não só em técnica, mas também em competências. Nesse viés é que se insere o empreendedorismo nesta discussão, assunto do próximo tópico.

## **EMPREENDEDORISMO NA ENFERMAGEM**

O empreendedorismo é uma ação vem ampliando setores da economia. Nesse sentido, o historiador Harari (2018) adverte sobre as mudanças nas profissões, causadas pela ascensão das tecnologias, principalmente a inteligência artificial e os novos costumes da sociedade contemporânea, que irão provocar o fim dos empregos formais e extinguir profissões arcaicas. Para sobreviver em meio a esse cenário, o autor alerta para a revolução do empreendedorismo.

Nesse contexto, o empreendedorismo é uma competência necessária em muitas profissões, porém, ainda alguns ofícios têm dificuldades de conquistá-la. Essa perspectiva converge com as ideias de Sobrinho (2013), segundo o qual um dos desafios da Enfermagem é romper com a invisibilidade da sua profissão no empreendedorismo.

Unir a Enfermagem ao empreendedorismo não foi tarefa fácil para esses profissionais. Mas com interesse, estudo e, principalmente, foco nas suas escolhas, o profissional de Enfermagem consegue alcançar resultados que podem superar suas próprias expectativas (SOBRINHO, 2013, p. 750).

Em meio a um ambiente tão competitivo, a visão empreendedora é capaz de descobrir espaços ainda não explorados. Backes, Gomes e Erdmann(2015, p. 107) ressaltam o potencial do empreendedorismo na Enfermagem:

A Enfermagem tem, portanto, várias razões e possibilidades para exercer o empreendedorismo. Primeiro, por ser uma profissão que tem uma compreensão ampliada da realidade, isto é, das necessidades do ser humano em suas diferentes dimensões. Segundo, pela possibilidade de explorar novos espaços, independente do contexto ou das condições sociais. Terceiro, por ser a profissão do cuidado e para o cuidado, por isso a profissão do futuro.

No mesmo estudo, Backes, Gomes e Erdmann (2015) concluíram, por meio da análise qualitativa do processo de incubação (suporte técnico,

preparatório do empreendedor) de um grupo focal de profissionais de Enfermagem de hospitais da Região central do estado Rio Grande do Sul, que a ferramenta empreendedorismo possibilitou o repensar da profissão, em que as práticas rotineiras e mecanizadas foram substituídas pela possibilidade de instigar ideias criativas e de desenvolver oportunidades. Desse modo, destacam a relevância da Enfermagem e do empreendedorismo em diferentes dimensões, espaços e construções do cuidado.

O emprego padrão em um órgão público ou na iniciativa privada, regido por um gerenciamento organizacional, é um aspecto que vem sendo modificado, como elenca Ronconet *et al.* (2009) na pesquisa “Estudantes de Enfermagem têm perfil empreendedor?”, um estudo que objetivou conhecer o perfil dos estudantes concluintes do curso de graduação em Enfermagem quanto ao empreendedorismo. Em meio às novas colocações do mercado de trabalho, o profissional que possui habilidades empreendedoras é promissor. Assim, disserta que diante de um cenário profissional cada vez mais competitivo, possuir postura otimista, determinação, autonomia/independência, tendência criativa e capacidade para assumir riscos, remetem diferenciais importantes para colocação no mercado de trabalho.

As práticas empreendedoras na Enfermagem ainda são tímidas, assim também, são poucos os registros acadêmicos que norteiam resultados de ações da profissão com fomento à atividade empreendedora. Moraes *et al.* (2013) escreveram um artigo com práticas de Enfermagem empreendedoras e autônomas, oriundo de uma pesquisa aplicada a onze enfermeiros com empreendimentos. Os autores comprovaram um novo cenário para a Enfermagem, em que é possível explorar e promover uma prática de forma autônoma e inovadora.

O empreendedorismo na Enfermagem oportuniza numa visão holística da profissão. Moraes *et al.* (2013) mostraram algumas facetas da Enfermagem empreendedora, elencando possibilidades voltadas para os negócios: instituição de moradia temporária e permanente para idosos; clínica de

assistência domiciliar; consultoria e atendimento de Enfermagem em áreas especializadas; assessoria e serviços que oferecem treinamentos; cursos preparatórios e de aperfeiçoamento de profissionais. Desse modo, seu estudo evidenciou a possibilidade de ampliação da atuação profissional. Mostrou também os progressos da profissão ao interagir com novas possibilidades.

Da mesma forma, Sanna e Ben (2015) ressaltam que o enfermeiro empreendedor é uma realidade em ascensão. No escrito “Empreendedorismo na Enfermagem: panorama das empresas no Estado de São Paulo”, destacam o crescente número de empreendimentos idealizados e geridos por enfermeiros no estado. Os autores também refletem sobre a criação de novos espaços de atuação, além dos recintos tradicionais e das técnicas habituais da profissão. O empreendedorismo se tornou um potencial de oportunidades, contudo, é preciso inovação e criatividade para ocupar esses novos campos de atuação carente de serviços.

Nesse contexto, Backes (2009) disserta sobre a profissão do enfermeiro e o mercado de trabalho, também vislumbrando novas modalidades de prestação de serviços. O autor chama a atenção do empreendedorismo social como um compromisso com a vida. Reflete o quão diversas são as possibilidades de atuação, frente à autonomia profissional da Enfermagem, contudo, é preciso uma visão empreendedora, valorização, reconhecimento, autoestima e compromisso social.

Portanto, o empreendedorismo na Enfermagem é uma desconstrução do perfil ideológico da profissão e, para isso, é preciso uma formação que possibilite ao profissional oportunizar novos ambientes de atuação. Andrade *et al.* (2017) discutem os entraves na gestão de Enfermagem, marcados pela ausência de educação para formação do perfil empreendedor, e também a falta de difusão da arte empreendedora no setor. Assim, definem como estratégia tanto para a atividade rotineira, quanto para a profissão, a importância de uma educação empreendedora, que consista na formação de suas técnicas e de sua atuação, ou seja, uma educação que faça o profissional se contagiar por

uma cultura empreendedora para alcançar objetivos, metas no ambiente de trabalho em comum na sua trajetória de atuação.

Ronconet *al.* (2009, p. 666) também ressaltam a importância de um ensino preocupado com o empreendedorismo, capaz de conduzir os estudantes de Enfermagem a desenhar um novo perfil para a profissão. Ademais, destacam que: “Para que o ensino do empreendedorismo se torne mais eficiente, é preciso adotar metodologias próprias, diferentes das adotadas para o ensino convencional”.

Do mesmo modo, Sanna e Ben (2015, p.44) salientam a importância da formação do perfil empreendedor para o enfermeiro: “É preciso considerar que a formação, e a preparação adequada é uma importante forma de estimular o empreendedorismo no enfermeiro, provocando mudanças efetivas na visão desse profissional, possibilitando no futuro”.

Enfim, a educação orientada para o empreendedorismo é o caminho para a Enfermagem redescobrir novas formas de atuação. Os cuidados em saúde vêm se transformando e, por isso, é preciso que os profissionais acompanhem essas mudanças e construam novas oportunidades para seu ofício. Do mesmo modo, o ensino que estimule habilidades e competências empreendedoras formará profissionais em consonância com as demandas do mercado.

Em meio aos discursos da bibliografia supracitada, entende-se que o empreendedorismo é um dos mecanismos para atuação profissional no atual mercado de trabalho, seja nas ações e no exercício de atividades já existentes, através de uma prática profissional dinâmica, proativa, inteligível e orientada para o sucesso da carreira, seja na criação de oportunidades para novos espaços de atuação, com novas ideias, novos segmentos e criação de negócios. Nesse viés, apesar do estigma de uma profissão organizada em contextos tradicionais das corporações de saúde, vêm-se descobrindo novos campos de atuação, orientados por uma sociedade dinâmica, que anseia por serviços humanizados, diferentes, práticos e eficazes. Dessa maneira, é

preciso redesenhar a profissão, compreender que a arte de cuidar pode ser realizada de diferentes formas, em diversos espaços e com sucesso.

Conforme evidenciado até aqui, a literatura sobre o atual cenário do ensino e das profissões, numa perspectiva contemporânea, apresenta a necessidade da ruptura dos padrões. Quando se tratou das metodologias ativas, ficou evidente que romper com o ensino bancário e com a aprendizagem mecânica contribui para a formação de profissionais autônomos, criativos, inovadores, proativos e dinâmicos. Essas características são coerentes com o processo social das mudanças do mercado de trabalho, primaz em todas as profissões. Tais habilidades condizem com o perfil arrojado e dinâmico do empreendedor. Nessa linha, a Enfermagem precisa se aproximar dessas abordagens, a fim de transpor a cultura de um perfil técnico e subordinado, o que pode favorecer a empregabilidade do setor no atual cenário.

## **METODOLOGIA**

A busca por conhecimentos carece de metodologias, conforme destaca Gil (2007). O autor também conceitua a pesquisa como um procedimento racional e sistemático, que necessita da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos para atingir conhecimentos e contribuições relevantes.

Com esse propósito, o presente estudo é de cunho qualitativo, com aproximação de estudo de caso, o qual permitiu conhecer a realidade do fenômeno estudado e compreender resultados de forma dinâmica, especificamente em um contexto.

Ademais, para atender os anseios da pesquisa, seguiu um percurso metodológico que partiu de entrevistas realizadas com roteiro semiestruturado com os temas: Educação, Escolaridade, Ensino, Emprego e Empreendedorismo com perguntas planejadas em sinergia com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a técnica de entrevista semiestruturada possibilitou

organização, flexibilidade, autenticidade e consistência de informações, dando a liberdade ao entrevistado e ao entrevistador discorrer sobre assuntos que contemplassem as perguntas, desde que estivessem em consonância com o estudo.

Deste modo, a pesquisa foi aplicada através egressos do curso de Enfermagem, diplomados entre 2012 a 2015 na mesma Instituição de Ensino Superior. Os entrevistados egressos foram escolhidos devido a suas histórias empreendedoras no território Semiárido do Nordeste baiano, a escolha dessa amostra intencional limitou-se aos egressos diplomados entre os anos de 2012 a 2015. Esse intervalo de tempo foi considerado porque, conforme o Sebrae (2005), o empreendimento é avaliado como promissor quando ele sobrevive no cenário econômico por três anos. Assim, esses três anos permitem uma visualização do empreendedorismo acerca da sobrevivência de suas ideias e dos respectivos negócios no mercado e no ramo de atuação. Além disso, esse período de tempo ajuda a entender as experiências desses egressos.

A escolha da amostra do estudo obedece a uma ordem intencional que, de acordo com Costa Neto (1977), é quando o pesquisador deliberadamente elege certos elementos para pertencer à amostra, por ponderar tais elementos representativos da população. No mais, não há uma ordem probabilística na escolha.

Tendo em vista os propósitos da pesquisa, a análise dos dados se aproximou da proposta teórica de análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2009). Com isso, foi possível compreender considerações das entrevistas, codificando e classificando elementos com inferências teóricas, em busca de resultados condizentes com os objetivos traçados. Assim sendo, para a análise dos dados, os discursos foram classificados conforme temática, reunidos em categorias, as quais foram estabelecidas com base nas teorias científicas, bibliográficas e discursivas.

Os procedimentos metodológicos aqui apresentados deram origem aos dados e às informações apresentadas discutidas no próximo tópico.

## RESULTADOS

As preocupações com a empregabilidade são recorrentes tanto para estudantes, quanto para a escola. Quando se trata de Educação Superior, essa apreensão também é necessária. Assim, é necessário realizar avaliações dos currículos, dos métodos e também das estratégias de ensino, a fim de averiguar se esses elementos contemplam as demandas de empregabilidade. De tal modo, entender os desafios do mercado trabalho é fundamental para um desenho conceitual de uma formação coordenada com a dinâmica social, com as inovações e as tecnologias da ciência. Nessa perspectiva, Werthein (1999) pondera que:

O mercado oscila em ritmo imprevisível (...) Além disso, há o aspecto do desemprego devido ao uso de tecnologias. O emprego para vida toda desapareceu, como afirma o Relatório Pérez de Cuélla (...) não basta educar. É preciso empregar convenientemente o indivíduo educado, oferecendo aos jovens possibilidades de usar os conhecimentos adquiridos (WERTHEIN, 1999, p. 14).

Nesse contexto, os egressos foram questionados sobre como eles avaliam o mercado de trabalho para o enfermeiro na região. Na opinião de todos os entrevistados, é um mercado de trabalho que carece de profissionais da área. Contudo, essas vagas inexistem, devido ao poder público realizar, na maioria das vezes, poucos investimentos em saúde. Assim, o egresso E1 destacou que:

E1 O mercado de trabalho para o profissional de Enfermagem é muito escasso. Geralmente as cidades da nossa região conta com um hospital apenas, com capacidade para 4 profissionais de Enfermagem, em clínicas de grande porte é preciso um ou dois enfermeiros, também são poucas empresas desse ramo em cidades do interior (...). Acredito que existem poucos empreendimentos privados na área de saúde.

A fala do egresso E1 é coerente, visto que o fator saúde é uma necessidade primária, ou seja, é um setor requisitado e necessário. Em

contrapartida, investimentos no setor são fundamentais, seja pelo poder público ou iniciativa privada, com implantação de hospitais, clínicas de especialidades e outros serviços de saúde na região. Nessa mesma linha, destacou o egresso E2:

E2: Oportuno para empreendedores, escasso para os cargos formais das empresas públicas e privadas da área de saúde. Tem meses que tenho que rejeitar serviços ou até mesmo contratar auxiliares para me ajudar na agenda de *home care*. Para isso, foi preciso me tornar conhecido como o enfermeiro a domicílio, para alguns colegas é uma função sem o glamour da profissão. Para mim é a forma mais humana da profissão. Com empatia e dedicação ofereço o meu melhor, sempre sou indicado pelos pacientes.

Igualmente, o egresso E3 considerou o mercado *valioso para os enfermeiros que sabem se reinventar e criar suas oportunidades*. Destacou que os empregos formais geralmente acontecem por indicações e essas vagas já estão ocupadas. Além disso, de acordo com esse entrevistado, dificilmente surgem vagas no setor público, considerado concorrido:

E3: A nossa região é escassa a empregabilidade do enfermeiro na área hospitalar, porém têm outras vertentes profissionais através do empreendedorismo do enfermeiro, porém, muitos não observam essa nova face, que gera renda, gera satisfação profissional e também acarreta em transformação social. Para isso, o enfermeiro precisa se colocar, o que observo que muitos são passivos (...) Tem que buscar empreender, incentivar as pessoas também a buscar esse conhecimento.

Analisando os diálogos de avaliação do mercado de trabalho para o enfermeiro na região, nota-se que as respostas dos egressos são semelhantes. Assim, pressupõe-se que, na região, a profissão enfrenta dificuldades de empregabilidade, devido ao fato de existirem poucas vagas nos setores de saúde. Além disso, a facilidade de acesso ao Ensino Superior na região, como destacado pelo egresso E1, fez crescer o número de profissionais e o mercado não acompanhou essa demanda.

Da mesma maneira, Roncon e Munhoz (2009, p. 696) avaliam que os empregos com vínculo salarial, horário rígido, isto é, os trabalhos comuns da profissão do enfermeiro, estão cada vez mais extintos:

Com tão poucas oportunidades, o emprego assalariado na área de saúde em curto espaço de tempo estará caminhando para a extinção no Brasil a exemplo de países da América do Norte e Europa. O novo milênio chegou e com ele a “Era do Conhecimento”, como muitos chamam, proporciona acesso a um número de informações muito maior do que podemos absorver, e, ao mesmo tempo, nunca se teve tanta incerteza sobre o futuro profissional. O que fazer? Quais as alternativas? (RONCON *et al.* 2009, p. 696).

Na entrevista, os entrevistados relataram a dificuldade de obter uma ocupação profissional no mercado de trabalho após concluir a graduação. Narraram que:

E1: Sim! muito difícil, conclui em 2015, logo distribuir currículos na minha cidade nas clínicas, hospital e na secretaria de saúde. A resposta que obtive e que não tinha vaga em aberto. A cada semestre enviava currículos, também para outras cidades da região. Até o momento não conseguir trabalhar através desses currículos, nem aprovação em concurso público.

E2: Já previa que seria difícil obter um emprego de início. Os cargos em hospitais e unidades públicas, são através de indicações política, eu sempre fui omissa para a política partidária, tentei através de currículo e demonstrando meu potencial.

E3: Sim! O contato com pessoas influentes vai determinar muito na sua carreira, mas, quando você é uma pessoa que vem do método ativo, tem uma mente aberta, tem que se jogar nesse mundão, tem que se jogar na sociedade, aí você consegue garantir um espaço.

Conforme a avaliação realizada pelo mercado de trabalho para o enfermeiro, é desafiador obter uma empregabilidade na área. Como agravante desse contexto, todos os três entrevistados constatam a ausência de vagas e a indicação política para os cargos em organizações públicas. Dentro desse panorama, porém, constata-se que essa carência de vagas no mercado fez com que as competências empreendedoras adquiridas ao logo da graduação,

ao vivenciar aulas norteadas por metodologias ativas, foram fundamentais para que os egressos encontrassem uma alternativa de atuação na área:

E2 Quando decidir atuar como *home care*(...) área pouco explorada, principalmente em cuidados com feridas e cuidados com a saúde do idoso (...) Foram nos cuidados paliativos para enfermos terminais, que percebi a importância do meu trabalho. É da vacância de profissionais nessa área.

E3: As pessoas precisam ter esse start de empreender, é preciso empreender com capacitações, se tornar um profissional habilitado, fazer investimentos enquanto profissional, ser o melhor realmente e também investir financeiramente, tanto em cursos, abrir empresas de *home car*, de curativos, na área de estética que é crescente.

As experiências dos egressos revelam o quão o mercado de trabalho na região é oportuno para o empreendedorismo, que conste uma alternativa promissora para a empregabilidade. Nessa vertente, reafirma-se, mais uma vez, a importância do empreendedorismo na profissão e, do mesmo modo, o valor do ensino para o empreendedorismo.

Nesse contexto, faz refletir o empreendedorismo como uma maneira de vencer o desafio do desemprego. Para Harari (2018), os empregos e, principalmente, a funcionalidade das profissões estão diminuindo, a tecnologia facilita a vida do homem, e também a aniquila com sua funcionalidade. Portanto, é preciso entender as lacunas do mercado de trabalho e, a partir daí, ressignificar os padrões e ser criativo. Para tudo isso acontecer de forma habitual, é necessária uma formação que estimule o empreendedorismo.

Tomado desse ângulo, o egresso E3 também observou o empreendedorismo como a possibilidade de obter empregabilidade na área de formação. Contudo, antes de mais nada, viu a necessidade de aprofundar estudos nessa área, realizando cursos de especialização, como ressalta na fala:

E3: As primeiras coisas que fiz foi me capacitar, procurar cursos de aperfeiçoamento, como a MBA que trouxe uma nova visão sobre o

home care, sobre as empresas, sobre a autonomia, em realizar captações com profissionais, diante de vivências.

No tocante à investigação sobre a prática empreendedora dos egressos e suas relações com a formação no método ativo. Foi questionado aos egressos se, na graduação em Enfermagem, alguma atividade, disciplina, assunto ou ação foram razões pelas quais motivou o empreendedorismo.

E1: Sem minha experiência acadêmica, jamais teria tido a ousadia de empreender. Durante as aulas, trocas de experiências, vivências de estágio, palestras assistidas. A ideia do meu negócio foi possível graças a uma palestra que assisti em 2013, uma enfermeira empreendedora falava da importância dos negócios em saúde, ela era uma enfermeira que prestava consultoria a clínicas, hospitais, maternidade e realizava a gestão das equipes.

E2: Sim! Lembro-me de um estudo de caso, que refletia sobre ética e saúde, adentrava no perfil do enfermeiro *home care* e também no projeto integrador, o enfermeiro de UBS atuava com visitas domiciliares na comunidade que o projeto foi executado. Além das discussões dos professores que apresentava as diferentes formas de atuação do enfermeiro.

No tocante ao questionamento, o egresso E3 relatou que sua empresa foi criada durante a graduação, período em que viveu intensamente o ensino com metodologias ativas. Nesse momento, percebeu que os estudantes tinham dificuldades em encontrar cursos para carga horária complementar da graduação. Desse modo, começou a organizar excursões para participar dos eventos acadêmicos e científicos por todo o Brasil. Quando concluiu a sua graduação, passou a ofertar cursos de extensão para esse público.

Fica evidente, portanto, que os discursos revelam a consciência de um ensino voltado para o empreendedorismo. Nas falas dos egressos E1 e E2, identificam-se potencialidades e passagens desse ensino em promoção à autonomia da profissão do enfermeiro. O empreendedorismo surgiu na vida deles motivado pela falta de alternativa, fato que os classifica como empreendedores por necessidade. Já no caso do egresso E3, o despertar para

o empreendedorismo aconteceu de forma direta, ou seja, empreendedorismo por oportunidade.

E1: Atuava em uma área totalmente distinta da Enfermagem, mas, sentia a necessidade de ser enfermeira, colocar meus conhecimentos em prática, dar continuidade aos meus estudos, foi quando estudei o mercado de trabalho.

E2: O principal motivo foi a falta de ocupação profissional, estava desempregado, e não queria atuar em outra área e nem ter que ir morar em outra cidade, a exemplo de São Paulo, para tentar emprego. Tenho dois irmãos que foram morar em São Paulo para trabalhar, estavam desempregados por anos aqui no interior. Não queria deixar minha avó sozinha. Foi quando comecei a fazer atendimentos à domicílio, famílias tradicionais da cidade, que tinham idosos acamados, passaram a me procurar para aplicar injeções, auferir pressão e principalmente cuidados com feridas.

Em Frazini (2006) encontramos a defesa da importância da cultura empreendedora no desenvolvimento do cenário econômico e, principalmente, uma alternativa para a crise do desemprego. Assim, o autor elenca a importância do estudo do empreendedorismo, seja como disciplina ou ensino através de uma pedagogia empreendedora, estimulando a prática e a criatividade de negócios.

Sob essa mesma ótica, o ensino do empreendedorismo e as metodologias ativas são discutidos por Stockmanns (2014) que, em defesa ao pensamento de Paulo Freire, desaprova o ensino bancário e valoriza instrumentos de ensino que estimulem a criatividade, num processo educacional que obedeça a fatores emocionais, sociais, cognitivos e de desenvolvimento.

Os preceitos da educação problematizadora de Freire (2011) estimulam o enfrentamento dos desafios do trabalho e emprego. Outro ponto que favorece esse enfrentamento são as concepções de educação empreendedora, conforme Dolabela (2006), cujos métodos da mesma forma estimulem a criatividade consciente para a empregabilidade. Os dados coletados nas entrevistas com os egressos projetam que a formação através das

metodologias ativas foi um facilitador para o empreendedorismo na profissão. Favorecem também para a satisfação da escolha da profissão, como ressaltou o egresso E1:

E1 Hoje reconheço que tenho uma história de sucesso (...) na Faculdade aprendi além dos conhecimentos específicos, aprendi a conquistar meu espaço. Nas metodologias ativas aprendi a ser comunicativa, ser criativa, resolver situações-problemas, a compreender as diferentes faces dos problemas e a ser multidisciplinar.

O reconhecimento do ensino das metodologias na ação empreendedora também é abordado pelo o egresso E2: *Hoje sei que essa metodologia me preparou para o mercado de trabalho*. Do mesmo modo, E3 referiu:

E3: Defendo (...) a metodologia ativa, muitos alunos quando estão começando, não entendem a importância das metodologias ativas, principalmente quando se está inserido dentro da realidade, está atuando no dia-a-dia, é quando você vai perceber essa visão tão ampla, de realmente entender um problema como um todo, não ficar tão focado em algo biológico, muitas vezes o problema, não é apenas biológico, você precisa estudar todas as dimensões de forma relacionada, dentro de um contexto, traz uma nova visão. Para o mercado do trabalho, consegui ampliar essa visão em relação aos problemas que estão enfrentando no dia-a-dia.

Igualmente, Stockmanns (2014) avalia que o ensino orientado para o empreendedorismo é capaz de formar sujeitos que sobrevivem a situações desafiadoras, como crises econômicas e sociais. Os três egressos empreendedores entrevistados são coesos com a ideia levantada pelo autor, ao avaliarem o método relevante tanto para enfrentar situações desafiadoras, entre as quais refere empregabilidade, como para a aprendizagem dos conteúdos específicos da formação em Enfermagem. Esses elementos contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e local. Nessa linha, destacou o egresso E1:

E1: A Faculdade me trouxe um despertar para a vida. Sou outra pessoa, depois que cursei minha graduação nessa Instituição. Não foi

fácil, vencer o cansaço das viagens, a falta de recursos, a preocupação em ser liberada toda sexta-feira do meu antigo emprego no comércio local. Mas, valeu a pena cada esforço. Apesar de não ser concursada, como era meu maior sonho ao concluir minha graduação.

Do mesmo modo, Carvalho *et al.* (2016, p. 10) reflete que o empreendedorismo deve ser provocado durante a formação do enfermeiro, com o propósito de desenvolver e transformar o mercado de trabalho, propiciando negócios oportunos.

Importa salientar que ser empreendedor não é apenas criar um negócio, mas conseguir atingir ganhos com essa ação, como lucratividade, expansão, entre outros. Assim, foi questionado sobre o tempo de atuação dos empreendimentos, seus resultados em paralelo com o piso salarial do enfermeiro. Os egressos avaliaram:

E1: Faz dois anos que atuo como *home care*(...) Já avalie sim com o piso da minha profissão, estou satisfeita, minha receita atingi o piso salarial, dar até para tirar mais, basta se empenhar com divulgação.

E2: sou um enfermeiro *home care* há cinco anos (...) No início não, estava pagando os investimentos realizados, mas, hoje consigo captar o dobro do piso salarial, só temo a instabilidade, mas a média é essa.

E3: Desde a Faculdade em 2015 (...) Ganho mais que no hospital que trabalhava 20 horas.

Conforme os diálogos, os resultados financeiros são equiparados e até superiores ao piso salarial e também às experiências profissionais anteriores. Assim, constata-se que os egressos estão satisfeitos com a atividade empreendedora. No mais, o Sebrae (2005) alerta que a sobrevivência dos empreendimentos de carreira no Brasil é efetivada quando atinge cinco anos de atuação com estabilidade ou crescimento financeiro. A mesma publicação do Sebrae (2005) alerta sobre a necessidade da formalidade dos negócios e, principalmente, do plano de negócios. Dos três egressos, o egresso E2 é autônomo informal. Já o egresso E1, que opera em uma empresa prestadora de serviços de consultoria em saúde, e E3, que atua no ramo de cursos

voltados para a área da saúde, atuam com registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ).

Referindo-se ao plano de negócios e ao planejamento de estratégias para o empreendimento, somente o egresso E1 destacou que realizou plano de negócios, com apoio de acadêmicos de Administração, e que, anualmente, organiza metas e resultados financeiros em um planejamento a longo prazo. Já no processo de ampliação do negócio, o egresso E3 buscou apoio com um contador para lhe orientar: *Como era o mundo dos negócios, os trâmites legais e burocracias. Obtive acesso às informações com esse profissional, que era um contador.*

No tocante ao perfil empreendedor de estudantes e profissionais de Enfermagem, Roncon e Munhoz (2009) ressaltam que, para o sucesso do empreendedorismo, é preciso planejamento, plano de negócios, definir metas, buscar informações, ter funções inovadoras.

Desse modo, assim como atividades vinculadas a outros ramos de atuação, para os negócios de Enfermagem, é preciso planejamento, principalmente no momento de implantação. É nesse contexto que entra o plano de negócios. Conforme Dolabela (2006), o plano de negócios é um estudo que reúne metodologias que organizam e sistematizam os investimentos, realizam projeções financeiras dos lucros, além de avaliar a viabilidade.

No mais, foi investigado quais os motivos que conduziram os egressos estudados ao empreendedorismo em Enfermagem, indagando-os acerca dos motivos que os levaram a empreender:

E1: Para não ficar parado, sem exercer minha profissão!

E2: Foi por vários fatores, inicialmente as pessoas da minha cidade, sempre me pediam para administrar medicamentos, fazia isso sem cobrar, para ajudar e também exercer o que aprendi na Faculdade. Depois fui chamado para fazer curativos, eles me pagavam. Estava desempregado, comecei a me dedicar a essas atividades. Aí, hoje trabalho como autônomo.

E3: Já atuava de forma informal, em outro segmento, que era de viagens a eventos de Enfermagem. A ideia de empreender (...) visto a necessidade de capacitar pessoas, de levar conhecimento adiante. Foi quando formalizamos a empresa, detalhamos como público alvo: estudantes de cursos técnicos de Enfermagem, profissionais de Enfermagem já atuantes. Muitos profissionais de saúde, técnicos, auxiliares, agentes da área de saúde eles buscam essas capacitações na sua área.

Nesse contexto, Copelliet *al.* (2010) destacam que o sucesso da profissão está além de concursos públicos. Os perfis autônomos, os negócios estratégicos podem oferecer estabilidade e bons salários, garantindo a vitória profissional. Ainda, de acordo com os autores, empreender na carreira pode surgir pela ação oportuna, que requer autonomia e segurança na tomada de decisões. É uma postura que rompe com a cultura do tão sonhado emprego formal.

Do mesmo modo, Moraes *et al.* (2013, p. 696) ressaltam que o empreendedorismo na Enfermagem surge pelos motivos: necessidade e oportunidade. Quando idealizado por oportunidade, visa alcançar uma satisfação profissional, e carece ser organizado, planejado e estruturado conforme estratégias de visão crítica. Nos casos de empreendedorismo por necessidade, requer cautela e estudos para a sobrevivência e sucesso. Em ambos os casos, não é uma tarefa fácil, pois exige planejamento.

De acordo com os motivos elencados pelos egressos E1 e E2, o empreendedorismo foi a forma encontrada para o exercício da profissão. Associado a isso está o fato de que o desemprego foi o fator determinante para essa ação. Do mesmo modo, o egresso E3 estava desempregado quando passou a se dedicar a sua empresa, no mais, quando acadêmico já tinha observado a existência de um mercado oportuno, pouco explorado pelos profissionais.

Copelliet *al.* (2010) versam que os empreendimentos em Enfermagem possuem um valor social, visto que há o cuidado à saúde e à transformação dos espaços em que atuam. Nesse sentido, os egressos revelaram

experiências de um empreendedorismo orientado para dimensões do desenvolvimento local, como ressaltou o egresso E1:

E1: A minha empresa tem como o propósito os serviços de gestão em saúde, facilitando a administração, planejamento, organização e avaliação dos mesmos. Tem como visão ampliar os serviços de saúde pela região, através das empresas parceiras, levar desenvolvimento com negócios de saúde pela região.

Conforme Copelliet *al.* (2010, p. 01), o empreendedorismo em Enfermagem está relacionado a diversos fatores, como atitudes pessoais e aspectos profissionais. De acordo com os autores, ele também tem forte sinergia com o desenvolvimento social, visto que pode haver o resgate de pessoas que estejam em situação de risco social, melhorando a condição de vida dessas pessoas na sociedade. Assim, o empreendedorismo dentro da Enfermagem pode culminar em um empreendedorismo empresarial consciente.

Foi indagado aos egressos acerca do conceito que eles tinham sobre o empreendedorismo ou sobre ser empreendedor na área da Enfermagem. Diante desse questionamento, E1 ponderou que: *“capaz de reinventar negócios, aquele que cria novos negócios ou explora oportunidades”*. E3 mencionou: *“São pessoas inteligentes, consegue vencer desafios”*. Já E3 relatou suas experiências profissionais com sua empresa, e afirma que *“ter atitude”*.

Nesse contexto, a literatura científica sobre empreendedorismo é vasta, entretanto, encontram-se poucas teorias que relacionam empreendedorismo e Enfermagem. Copelliet *al.* (2010, p.01) conceituam que: *“está relacionando a características pessoais e profissionais, como autonomia, independência, flexibilidade, inovação, pró-atividade, autoconfiança e responsabilidade”*.

Já Roncon e Munhoz (2009, p. 696) enfatizam que: *“Ser empreendedor significa ter, acima de tudo, a necessidade de realizar coisas novas, pôr em prática ideias próprias, características de personalidade e comportamento, o que nem sempre é fácil de encontrar”*.

Para endossar esses conceitos, as entrevistas constataram que os empreendimentos em Enfermagem buscam a autonomia para o exercício da profissão, sendo negócios criativos com a finalidade de promover o desenvolvimento local, conforme destacam as falas:

E1 É uma empresa da área de consultoria e auditoria em saúde pública e privada, sendo esse seu público alvo, contudo, a maioria dos parceiros são empresas privadas.

E2 A missão do meu trabalho é ir até o cliente, oferecendo cuidados para a sua saúde.

E3 Surgiu à ideia e percebi que realmente a região não tinha empresas que realizam esses eventos e capacitações, foi quando lancei a ideia e deu certo.

Os dados coletados juntos aos egressos empreendedores constatarem que há aproximações do ensino com a capacidade empreendedora. Da mesma forma, mostram que essa atividade surgiu como alternativa para o desemprego, reflexo da solução aos problemas.

## **CONCLUSÃO**

Como premissa científica, o estudo objetivou investigar como um ensino, norteado por metodologias ativas, pode contribuir para o desenvolvimento do empreendedorismo e para a inserção do egresso do curso de Enfermagem no mercado de trabalho. Para desvelar esse objetivo, buscou-se conhecer a percepção de três egressos empreendedores e suas relações com as metodologias ativas.

No caso estudado, as experiências dos entrevistados evidenciam que o empreendedorismo foi uma resposta à escassez de empregos na região Semiárida do Nordeste. Assim, esses empreendedores representam cases de sucesso na profissão, com lucratividade e outros resultados que acarretam satisfação aos profissionais. A metodologia de ensino ativa usada no curso de

Enfermagem, colaborou para formar sujeitos que apresentam soluções aos problemas, sejam nas situações científicas, nos assuntos e temas estudados, ou nos desafios pessoais.

Através de suas vivências com o método ativo, o perfil dos egressos estudados é dotado de competências e habilidades que reluzem elementos do empreendedorismo na profissão. Do mesmo modo, tal vivência projetou a empregabilidade na área. Com isso, os entrevistados são exemplos de uma formação orientada por princípios que organizam o método para o estímulo a um perfil egresso empreendedor.

A pesquisa ainda reflete sobre as dificuldades do mercado de trabalho, situação que assola os setores da economia, especialmente nas cidades interioranas da região Semiárida do Nordeste da Bahia. É, portanto, uma preocupação dos estudantes, egressos e da comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, os resultados mostram que o empreendedorismo é uma possível solução para o desemprego, inclusive para a profissão da Enfermagem, que é um ofício tradicionalmente organizado em empregos formais. Portanto, instigar o espírito empreendedor é uma ação plausível nesse contexto.

Em suma, por meio do caminho metodológico e da literatura científica adotada, as conclusões ficaram evidentes: metodologias ativas e empreendedorismo são assuntos próximos; empreendedorismo e empregabilidade são presumíveis alternativas para o desemprego; Enfermagem e empreendedorismo são possíveis. Assim, sem pôr um fim nas reflexões, conclui-se que o ensino norteado por metodologias ativas acarreta em um perfil profissional empreendedor, capaz de vencer os desafios não só do desemprego como também os da seca.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, S. R. de; COPELLIL, F. H. da S.; ERDMANN, A. L.; SANTOS, J. L. G. dos; LANZONIL, G. M. de M. Empreendedorismo na gestão universitária pública de Enfermagem: entraves e estratégias. **Rev Rene**, 2017.

ASSARÉ, P. **Patativa Assaré**: uma voz do Nordeste. Introdução e seleção SylvieDebs. São Paulo: Hedra, 2000.

BACKES, M.T.S. A visibilidade da profissão de enfermeiro: reconhecendo conquistas e lacunas. **RevBrasEnferm**, v.62, n. 4, Brasília, jul/ago. 2009.

BACKES, D. S.; GRANDO, M. K. G.; GRACIOLI, M. da S. A.; PEREIRA, A. D.; COLOMÉ, J. S.; GEHLEN, M.H. Vivência teórico-prática inovadora no ensino de Enfermagem. **Esc. Anna Nery**, v. 16, n. 3, Rio de Janeiro, 2012.

BACKES DS, O. MK; CA GOMES, P.; AL ERDMANN, B. Learning Incubator: an instrument to foster entrepreneurship in Nursing. **RevBrasEnferm**, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680615i>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Rev. Lisboa, 2009.

CAGED. **Dados do SEI**. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/images/releases\\_mensais/pdf/caged/rel\\_CAGED\\_jan13.pdf](http://www.sei.ba.gov.br/images/releases_mensais/pdf/caged/rel_CAGED_jan13.pdf). Acesso: 04 maio de 2019.

CARÁCIO, F. C, C. A experiência de uma instituição pública na formação do profissional de saúde para atuação em atenção primária. **Revista Ciênc. saúde coletiva [online]**. v.19, n.7, pp.2133-2142, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014197.08762013>. Acesso em: 14 mai. 2019.

CARRARO, T. E.; PRADO, M. L. do; SILVA, D. G. V. da S.; RADUNZ, V.; KEMPFER, S. S.; SEBOLD, L. F. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na Enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa. **Invest. educ. enferm**, v.29, n. 2, Medellín July/Dec. 2011.

CARVALHO, D. P; VAGHETTI H. H; DIAS, J. S; ROCHA, L. P. Características empreendedoras de enfermeiras: um estudo no sul do Brasil. **Rev Baiana Enferm**. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/Enfermagem/article/view/16803>. Acesso em: 24 jul. 2020.

COPELLI, F. H. da S.; ERDMANN, A. L. E; SANTOS, J. L. G. Empreendedorismo na Enfermagem: revisão integrativa da literatura. **RevBrasEnferm [Internet]**, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672019000700289&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000700289&tlng=en). Acesso em: 24 jul.e 2010.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

FINI, M. I. Inovações no Ensino Superior metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Administração: Ensino e Pesquisa RAEP**, 2018.

FRAZINI, D. Q.; SELA, V. M.; SELA, F. E. R. Ensino do empreendedorismo na educação básica: estudo da metodologia "Pedagogia empreendedora" de Fernando Dolabela. In: PREVIDELLI, J. J.; SELA, V. M. (Org.). **Empreendedorismo e educação empreendedora**. Maringá: Unicorpore, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010.

MARIN, M.J.S. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.33, p.331-44, abr./jun. 2010.

MEIRA MDD, K. P. Educação em Enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **RevBrasEnferm [Internet]**. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690102i>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

MORAIS, J. A. de; HADDAH, M. do C. L.; ROSSANEIS, M. A.; SILVA, L. G. de C. Práticas de Enfermagem empreendedoras e autônomas. **CogitareEnferm**. 2013.

RONCON, P. F.; MUNHOZ, S. Estudantes de Enfermagem têm perfil empreendedor? **Rev. bras. enferm.** [Internet], 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v62n5/07.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SANNA, M. C.; BEN, A. de C. A. Empreendedorismo na Enfermagem: panorama das empresas no Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Enferm.** v.68, n.1, jan./fev. 2015.

SEBRAE. **Sobrevivência e mortalidade das empresas paulistas de 1 a 5 anos.** Marco Aurélio Bedê, (coordenador). São Paulo: SEBRAE, 2005. Vários colaboradores. Bibliografia.

SEI. **Texto para discussão [recurso eletrônico].** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Salvador: SEI, 2017.

SOBRINHO, R. S. Empreendedorismo na Enfermagem mineira. **Reme:Revista Mineira de Enfermagem**, 2013.

STOCKMANN, J. I. **Pedagogia Empreendedora.** Paraná: Unicentro, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/840/1/Pedagogia-empresenedora.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/840/1/Pedagogia-empresendedora.pdf). Acesso em: 22 de julho de 2020.

WERTHEIN, J. **Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas.** Brasília: Unesco, 1999.

**TEMAS TRANSVERSAIS E METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO:  
UMA ABORDAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

**CROSS-CUTTING THEMES AND METHODOLOGY OF  
PROBLEMATIZATION: AN APPROACH IN HIGHER EDUCATION**

**TEMAS TRANSVERSALES Y METODOLOGÍA DE PROBLEMÁTICA:  
ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Renata Godinho Soares*

renatasoares1807@gmail.com

Mestra e doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana.

*Phillip Vilanova Ilha*

phillipilha@unipampa.edu.br

Doutor em Educação em Ciências (UFSM).

Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa

*Jaqueline Copetti*

jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

Doutora em Educação em Ciências (UFSM).

Professora da Universidade Federal do Pampa e docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências

## **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi identificar a percepção de discentes do 7º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre a efetividade de uma proposta de ensino com a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, bem como o entendimento destes sobre os Temas Transversais (TT). Participaram da pesquisa 23 estudantes matriculados em uma disciplina optativa. Para o desenvolvimento das atividades, utilizou-se a estrutura de investigação do SQA (Sei, Quero saber, Aprendi) para a avaliação de

150

conhecimento prévio, o que esperavam aprender e, ao final, o que realmente aprenderam; bem como ao longo da proposta apoiou-se sobre a Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz. Ainda, o enfoque das aulas se deu a partir dos TT e sua abordagem na Educação Física escolar, assim a turma foi dividida em seis grupos, sendo que estes deveriam criar situações reais e problemas a resolver contemplando cada um dos TT. Na percepção dos discentes a disciplina proporcionou conhecimento adequado e a aprendizagem foi mais significativa. Destaca-se que o significado e a importância dos TT e sua abordagem nas aulas de Educação Física foi compreendida com sucesso, ressaltando que a formação inicial de professores, tendo como base a utilização de metodologias ativas no seu processo, pode ser um grande potencial para uma aprendizagem mais significativa.

**Palavras-chave:** graduação. aprendizagem. metodologia de ensino.

## ABSTRACT

The aim of this study was to identify the perception of students in the 7th semester of a Physical Education Degree course on the effectiveness of a teaching proposal with the methodology of problematization with the Magueréz arch, as well as their understanding of transversal themes (TT). Twenty-three students enrolled in an optional course participated in the research. For the development of the activities, we used the research structure of the SQA (Sei, I want to know, I learned) for the evaluation of previous knowledge, what they hoped to learn and, in the end, what they really learned; as well as throughout the proposal was based on the Methodology of Problematization with the Arch of Magueréz. Furthermore, the focus of the classes was based on tt and their approach in school physical education, so the class was divided into six groups, and these should create real situations and problems to solve contemplating each of the TT. In the students' perception, the discipline provided adequate knowledge and learning was more significant. It is noteworthy that the meaning and importance of TT and its approach in Physical Education classes was successfully understood, emphasizing that the initial training of teachers, based on the use of active methodologies in their process, can be a great potential for more meaningful learning.

**Keywords:** graduation. learning. teaching methodology.

## RESUMEM

El objetivo de este estudio fue identificar la percepción de los alumnos en el 7o semestre de un curso de Grado de Educación Física sobre la eficacia de una

propuesta docente con la metodología de problemática con el arco de Maguerez, así como su comprensión de temas transversales (TT). Veintitrés estudiantes matriculados en un curso opcional participaron en la investigación. Para el desarrollo de las actividades, utilizamos la estructura de investigación de la SQA (Sei, quiero saber, aprendí) para la evaluación de conocimientos previos, lo que esperaban aprender y, al final, lo que realmente aprendieron; así como a lo largo de la propuesta se basó en la Metodología de Problematización con el Arco de Maguerez. Además, el enfoque de las clases se basaba en tt y su enfoque en la educación física escolar, por lo que la clase se dividió en seis grupos, y estos deberían crear situaciones y problemas reales para resolver contemplando cada uno de los TT. En la percepción de los estudiantes, la disciplina proporcionó conocimientos y aprendizaje adecuados fue más significativa. Cabe destacar que el significado y la importancia de TT y su enfoque en las clases de Educación Física se entendió con éxito, haciendo hincapié en que la formación inicial de los profesores, basada en el uso de metodologías activas en su proceso, puede ser un gran potencial para un aprendizaje más significativo.

**Palabras clave:** graduación. aprendizaje. metodología de enseñanza.

## INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais (TT) não se caracterizam como novas áreas no âmbito educacional, mas sim, voltam-se para a compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades individual e coletiva dos sujeitos. Não pertencem a nenhuma disciplina específica, e sim estão presentes de maneira interdisciplinar em todas elas. Esses temas estão divididos em seis temáticas voltadas aos valores sociais que devem permear os livros didáticos, os quais se dividem em: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997).

Ao pensar-se a abordagem dos TT no ensino superior, vislumbra-se como uma possibilidade a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Segundo Borges e Alencar (2014) estas metodologias se dão como formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem utilizado por professores na busca de conduzir e auxiliar na construção da formação crítica de futuros

profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Com isso, percebendo que a metodologia ativa se efetiva quando o aluno é confrontado com um problema, tendo-o como ponto de partida para a sua aprendizagem, pode ser estratégia viável na aplicabilidade de TT. O trabalho desenvolvido pelos alunos, em grupos ou individualmente, para a resolução do problema, visa à construção de conhecimento e o desenvolvimento crítico dos alunos. A elaboração do problema necessita estar relacionado às vivências dos alunos, situações que envolvam as experiências vividas pelos alunos, o que serve de partida para novos conhecimentos (MORENO; REIS; CALEFI, 2016).

Cabe, pensar também na aprendizagem, que para ser significativa, deverá levar em conta o que o aluno já sabe, ao encaminhar-se para elaboração de uma síntese, que represente uma visão mais clara e unificada do conteúdo (BERBEL, 2012). Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, o aluno poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Nesse sentido, algumas instituições de ensino superior buscam minimizar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, adotando novas metodologias e organização curricular, na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, com destaque para as metodologias ativas de aprendizagem (MARIN et al., 2010). As metodologias ativas, como as baseadas na problematização, são possibilidades para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem a tornar-se mais significativo e efetivo.

Para Berbel (2012) é fundamental a valorização do aprender a aprender como uma das características do desenvolvimento do aluno. Sendo assim, a

referida autora reconhece que as atividades das etapas da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez constituem um estímulo para o desenvolvimento do raciocínio e da exploração lógica de informações. Ou seja, aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais, assim como ocorre em outros métodos de resolução de problemas. Mas, afirma que, o caminho do arco também mobiliza o potencial social, político e ético dos alunos como cidadãos.

Percebe-se que as metodologias ativas podem auxiliar de forma importante na construção do conhecimento do aluno, tendo como base a metodologia da problematização por possuir um arco com sequências bem definidas, o que pode facilitar o processo de desenvolvimento deste tanto para o educador quanto para o educando. Assim, este estudo teve como objetivo identificar a percepção de discentes do 7º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre a efetividade de uma proposta de ensino com metodologias ativas, bem como o entendimento destes sobre os Temas Transversais.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2010), a pesquisa exploratória busca familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou pouco explorado. O autor destaca que “[...] as pesquisas descritivas, têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” (GIL, 2010, p.27). Neste caso, busca-se identificar a percepção de discentes do 7º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre a efetividade de uma proposta de ensino com metodologias ativas.

Para tanto, os sujeitos do estudo foram 23 discentes matriculados em uma disciplina optativa do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Federal localizada no interior do Rio Grande do Sul. O componente tinha total 43 alunos, mas apenas 23 participaram de todas as etapas descritas neste artigo. A carga horária do componente era de 30 horas com um encontro de semanal de dois períodos (1 hora e 40 min). Para a estruturação da disciplina foram utilizados dois métodos, a estrutura de investigação “SQA (Sei, Quero saber, Aprendi)” como forma de avaliação do conhecimento prévio e conhecimento construído ao longo da proposta e a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez, como caminho a ser percorrido ao longo do semestre.

No primeiro encontro do componente foi solicitado aos discentes que escrevessem em uma folha em branco o que sabiam (conhecimento prévio) e o que queriam saber (aprendizado ao longo da disciplina) sobre os TT. Esta folha foi recolhida pela docente responsável pelo componente e utilizada ao final do semestre para o preenchimento da parte final “aprendi”, além de uma breve avaliação sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas e se está auxiliou-os no processo de ensino-aprendizagem.

Na estruturação das aulas, utilizou-se as etapas do arco de Maguerez (Observação da realidade, Pontos-chave, Teorização, Hipóteses de solução e Aplicação à realidade) a fim de nortear o trabalho dos discentes, de forma que os mesmos pudessem visualizar o percurso percorrido e ainda perceber o que ainda seria percorrido. A Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez utiliza como base o esquema do arco elaborado por Charles Maguerez (1970) e apresentado por Bordenave e Pereira (1982). O modelo do arco de Maguerez (Figura 1) tem como ponto de partida a realidade que, observada sob diversos ângulos, permite ao discente extrair e identificar os problemas ali existentes e propor hipóteses de solução.

Figura 1 - Arco de Magueres.



Fonte: BORDENAVE; PEREIRA, 1982.

O enfoque temático da disciplina foram os TT e sua abordagem na Educação Física escolar. Para o desenvolvimento das atividades a turma foi dividida em seis grupos, sendo que estes deveriam criar situações reais e problemas a resolver contemplando os TT (observação da realidade e pontos-chave); teorizar em forma de seminários apresentados aos demais colegas (teorização); e elaborar planos de aula de Educação Física sobre o assunto (hipóteses de solução e aplicação à realidade). Após cada aula de teorização com a apresentação dos grupos, acontecia na aula seguinte a elaboração e apresentação de planos de aula em trios ou duplas sobre o TT apresentado na semana anterior. Assim, ao final do semestre foi possível planejar aulas para abordagem dos seis temas, e a valiosa troca de ideias nas apresentações destes planos de aula.

Por fim, o quadro de investigação do SQA e as avaliações sobre a disciplina foram transcritos para um banco de dados e analisados com base na análise de conteúdo que Bardin (2011), que segue três etapas essenciais: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados. Para melhor



Essas temáticas dizem respeito aos conteúdos de caráter social, incluídos no currículo do ensino fundamental de forma “transversal”, não como uma área de conhecimento específica, mas como temas a serem tratados nas várias áreas que compunham o currículo [...]. Eram abordadas como “questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos que não têm sido contempladas por essas áreas” (BRASIL, 1997, p. 23).

Os TT abordam aspectos essenciais na formação do estudante sob o prisma do conteúdo, mas, também, e sobretudo, tem o seu olhar voltado para a formação humana, para a construção da cidadania (PALITOT, 2015). Ao relacionar esses temas a área de formação dos licenciandos, Darido (2011), discorre que, na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos procedimentais.

Os próprios licenciandos relataram sobre a importância de serem abordados temas relacionados a realidade dos alunos, que possam instigar a construção da cidadania e da reflexão sobre as atitudes, preocupações e conscientização com relação ao ambiente em que vivem, bem como a reflexão no sentido de melhoria quanto sujeito participe de uma sociedade.

Tal questão é levantada por Darido (2011), a qual reforça a necessidade de superação dessa perspectiva fragmentada, capaz de envolver também, as dimensões atitudinais e conceituais. Embora tais apontamentos sejam ainda restritos e numericamente pouco significativos no que se refere ao universo da Educação Física, a proposta de incluir os TT nesta área se constrói a partir de uma perspectiva de associação da área com os grandes problemas sociais que têm afligido a sociedade brasileira como um todo (DARIDO, 2011).

Não obstante, Mossa e Paula (2017), destacam que muito mais do que ensinar gestos técnicos corretamente, cabe ao professor de Educação Física problematizar e oferecer aos estudantes, formas de interpretar e ressignificar manifestações corporais e sociais das práticas de movimento, ultrapassando o

saber fazer (dimensão procedimental) e atingindo valores transversais (dimensão atitudinal), garantindo ao estudante o direito de questionar e de se livrar de padrões impostos pela mídia e sociedade.

Nesse sentido, contextualizar no processo de ensino-aprendizagem possibilita apreender a atenção do aluno de forma mais efetiva para com o conteúdo abordado, uma vez que ela permite a valorização do cotidiano o que gera um significado para os conteúdos curriculares (ANTUNES; SABÓIA-MORAIS, 2010). A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, que é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que as ações exigem dele construções mentais variadas, desde a leitura até a tomada de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Ao recorrer a sequência do quadro de investigação do SQA, a Figura 2 traz os principais achados quanto ao que os licenciandos gostariam de aprender no decorrer do semestre. Estes, demonstraram interesse em aprofundar seu conhecimento referente aos TT por haver muitas dúvidas quanto à temática, como, também, aprender de que forma abordá-los nas aulas de Educação Física.

Figura 2: Nuvem de palavras sobre o que os discentes querem aprender sobre os Temas Transversais



Fonte: Autores (2020).

Vários discentes ressaltaram dúvidas e receios quanto a trabalhar questões de gênero e sexualidade, principalmente considerando o preconceito ou “*bullying*” quanto a este tema. Percebe-se preocupação semelhante na literatura quanto a abordagem da temática sexualidade, de forma a cessar ou minimizar questões de preconceitos. O estudo realizado por Mattos e Jaeger (2015),relata que os apelidos mais citados para ofender as meninas são sempre relacionados à aparência, enquanto para os meninos as ofensas recorrentes são sobre uma suposta homossexualidade.

Os estudantes relataram dificuldade em como abordar questões de orientação sexual de forma que não seja constrangedor ao aluno envolvido, ainda, como trabalhar essas questões de forma que os estudantes considerem a importância do respeito mútuo. Jaeger e Mattos (2015) destacaram em seus achados que quando o comportamento do aluno começa a ser diferente e não condizente com o seu sexo, começam as piadas e gozações sobre a sexualidade do indivíduo e os apelidos ofensivos são os primeiros a se destacar. Assim, os meninos têm sempre que afirmar a sua masculinidade, reafirmando sua heterossexualidade perante os demais, não podendo ser frágeis, o que também gera comentários sobre sua sexualidade (MATTOS; JAEGER, 2015).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física são um lugar considerado propício, para a prática do *bullying*, seja direta ou indiretamente. Visto que é um momento de maior descontração, onde o movimento corporal fala muito sobre os alunos. Durante um jogo, a agressividade de alguns alunos mais fortes se sobrepõe aos mais fracos, e isso se torna visível. Quando se tem uma aula mista, as meninas se queixam que os meninos são sempre mais agressivos em suas palavras e atos e isso gera certo medo das meninas em participarem das aulas juntamente com os meninos (OLIVEIRA; VOTRE, 2006).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um dos grandes desafios da escola é investir na superação da discriminação e

de se fazer conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural. Essa, composta por um patrimônio sociocultural brasileiro, que busca a valorizaçãoda trajetória dos vários grupos que compõem a sociedade.

Assim, tratar a temática sexualidade com crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar é ter a consciência de estar formando indivíduos capazes de refletir, viver, conviver, lidar com as diferenças, para atuar em sociedade. Seja no presente ou no futuro, alunos e professores inseridos no espaço escolar precisam enxergar ao seu redor sujeitos outros que não estão identificados ou vistos pelos processos de construção social, que muitas vezes os mantêm invisíveis (SANTOS et al., 2019).

Ao final do semestre letivo, como forma de verificar se as lacunas encontradas inicialmente foram sanadas ou ao menos minimizadas, os discentes retornaram ao quadro de investigação SQA, para responder o item "Aprendi". Como resultados, os participantes citaram como aprendizado, a necessidade de ter diversas formas de abordar/trabalhar os TT nas aulas de educação física e a importância de abordá-los em suas aulas. Segundo eles, as dúvidas e dificuldades foram sanadas, o que pode ser vislumbrado na figura 3.

Figura 3: Nuvem de palavras sobre o que os discentes aprenderam sobre TT durante o semestre



Fonte: Autores (2020).

Os licenciandos expuseram sobre a relevância da temática, a importância de problematizar os temas transversais, de modo que seja possível

a construção de discussões férteis e projetos escolares que considerem os TT como um aprendizado para a vida do aluno e também do professor. Houveram também, relatos de que a utilização de metodologias ativas podem ser estratégias significativas na abordagem de assuntos de caráter mais constrangedor ao aluno.

Com base no exposto, Darido (2011) argumenta que existe a necessidade e a importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança. De acordo com a autora, a reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

A referida autora, ainda, sustenta que ao se optar por incluir a discussão dos TT nas aulas de Educação Física, elegeu-se auxiliar a sociedade no tratamento de seus grandes problemas sociais. Assim, ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico (DARIDO, 2011).

Corroborando com os achados, Copetti et al. (2013), em seu estudo voltado a temática saúde e os TT ressaltam a importância de uma abordagem por meio de atividades interdisciplinares e que possibilitem a participação ativa do aluno durante o processo de aquisição do conhecimento. A valorização do conhecimento prévio dos alunos e considerar o contexto onde o educando se desenvolve, pode facilitar a associação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com o seu cotidiano (COPETTI et al., 2013).

Nesse sentido, acredita-se que o começo de um bom trabalho com os TT se dá, inicialmente, a partir de uma educação crítica. O sentido do

aprendizado só é atingido a partir do momento em que o aluno é envolvido na construção do saber formalizado. A criticidade deve ser estimulada a partir de questionamentos, independentemente de qualquer disciplina existente em uma grade curricular, em relação aos TT (CONDE, 2010).

Por fim, como forma de avaliar o conhecimento obtido através da dinâmica das aulas, e as metodologias ativas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, os discentes elencaram os principais pontos positivos e negativos sobre a disciplina. Tais pontos versaram sobre a organização das aulas, os seminários apresentados por cada grupo, como também o “*feedback*” dos colegas a cada apresentação.

Os discentes trouxeram como pontos positivos: a dinâmica proposta pela docente, o que proporcionou a eles uma maior responsabilidade, criatividade e criticidade na busca do conhecimento, visto que para o seminário de apresentação, os grupos deveriam estar munidos de informações sobre o eixo temático que lhe foi concedido. A dinâmica da disciplina também proporcionou uma maior reflexão sobre as temáticas, confiança do docente para com os alunos, possibilitando ao acadêmico uma postura mais ativa no seu processo de aprendizagem.

De forma geral, a disciplina contribuiu de forma significativa na formação da maioria dos alunos, assim como auxiliou no planejamento de inúmeras aulas que poderiam ser utilizadas nos estágios curriculares obrigatórios, por exemplo, onde alguns discentes estavam matriculados. Ainda, tais aprendizagens e metodologias poderiam servir de subsídio a futuras práticas destes licenciandos enquanto professores da educação básica.

Como aspectos negativos, os participantes elencaram a forma como alguns grupos apresentaram suas temáticas. As apresentações, segundo eles de forma muito superficial, ou então grupos com muitos componentes, onde nem todos interagem da mesma forma. Também foi comentado sobre a forma como alguns grupos deram o “*feedback*” sobre a temática, que segundo os

discentes foi muito vaga. Apesar desses pontos destacados, a turma observou que a forma como a docente conduziu as discussões foi muito válida, se mostrando muito embasada para com todas as problemáticas que emergiram durante as apresentações.

Em consonância com os resultados deste estudo, Palitot et al. (2015) relatam que na avaliação de uma intervenção investigativa semelhante a apresentada neste estudo, o resultado foi extremamente gratificante, pois todos consideraram o trabalho essencial para o seu desenvolvimento não só profissional, mas, sobretudo, pessoal. Também consideraram estarem melhor preparados para abordar os TT em suas escolas. Os referidos autores ainda concluem que, a educação deve ser pensada e trabalhada de uma maneira muito mais ampla e complexa, pois excede os limites dos conteúdos formais de cada componente, é preciso perceber que a escola deve estar preparada para educar, principalmente, para a vida e é exatamente isto que a abordagem dos TT proporciona, uma educação para a vida (PALITOT et al., 2015).

Simões e Olegário (2017), constataram em sua experiência uma formação inicial diferenciada, comprovando que é possível favorecer os licenciandos com novas formas de aprender e de construir o saber docente. Outro aspecto que a proposta dos autores trouxe é a motivação para que os licenciandos possam tornar suas aulas diferentes do modelo tradicional, para que assim, seja possível aprimorar não somente os conteúdos previstos para o ano que lecionam, mas que também proporcionem práticas pedagógicas nas quais os alunos dos espaços educativos reflitam e desenvolvam seu senso crítico.

Quanto a escolha da metodologia da problematização para auxiliar no desenvolvimento da disciplina durante o semestre, existem estudos que corroboram na validação da mesma como instrumento não só metodológico, mas que possibilita o viés crítico reflexivo do aluno. Na visão dos alunos, a

utilização da metodologia foi de grande valia, pois possibilitou a retomada de pontos importantes de discussão, visto sua estrutura organizacional.

Ainda, os alunos acreditam que esta pode ser uma ferramenta útil na implementação de TT, uma vez que parte-se da realidade e retorna-se a esta com vistas a transformar, ou melhorar o aprendizado, de acordo com a temática de estudo. As etapas, segundo os licenciandos, permitem não só a visualização do que já ocorreu, mas também pode servir de *feedback* do que foi realizado, ou ainda, como uma forma de avaliação sobre o conteúdo desenvolvido.

Na Metodologia da Problematização há um momento onde os alunos analisam as possíveis causas e possíveis determinantes do problema a estudar. As explicações não são somente relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos, sendo este, um momento crítico de captar relações sociais, políticas e econômicas. Também assim os alunos partem de seus conhecimentos prévios, que poderão ser comprovados ou reformulados pelo estudo na etapa da Teorização (BERBEL, 1998).

Tomamos a explicação geral de Saviani (2008, p. 126; apud BERBEL; GAMBOA, 2012) segundo a qual “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”. Existem especificidades que os diferenciam. No entanto, são “aspectos inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. O referido autor segue explicando que a prática é a razão de ser da teoria, de modo que a teoria só se constituiu e se desenvolveu a partir de uma prática, que lhe fornece, ao mesmo tempo, o fundamento, a finalidade e o critério de verdade.

A integração entre teoria e prática fomentada por meio das metodologias ativas lança um novo horizonte de possibilidade de formação, que se faz mais sólida e coerente, tornando mais efetivo, o que se conhece por aprendizagem significativa. A relação com a realidade facilita a fixação dos conteúdos, uma

vez que ganham significado e força, o que promove o desenvolvimento do pensamento crítico (PAIVA et al., 2016).

Quanto a abordagem dos TT que não são específicos da área de Educação Física, se os alunos tiverem oportunidades, dentro das universidades, que lhes permitam constituir um pensamento interdisciplinar, muito provavelmente eles sairão mais qualificados e habilitado. A interdisciplinaridade não garantirá um ensino adequado ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada e crítica sobre os conteúdos e as metodologias educacionais utilizadas (SOUZA et al., 2012).

A proposta apresentada neste artigo, serve de motivação para que os licenciandos, futuros professores da Educação Básica, possam tornar suas aulas diferenciadas. Assim, aprimorando não somente os conteúdos previstos para a(s) série(s) que leciona(m), mas também os conteúdos que proporcionem práticas pedagógicas nas quais os alunos do Ensino Fundamental e Médio reflitam e desenvolvam sua capacidade crítica perante a sociedade (SIMÕES; RIBEIRO, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização de uma metodologia de ensino diferente do tradicional na organização de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Educação Física, voltada especificamente para a abordagem dos TT, pode ser satisfatória e eficaz para os acadêmicos envolvidos.

Com base nas respostas obtidas ao final do semestre, como forma de avaliar a disciplina e o comportamento dos mesmos no próprio processo de ensino-aprendizagem, os discentes conseguiram identificar que as lacunas elencadas no início do semestre foram preenchidas. Apesar dos pontos negativos, relacionados ao empenho de cada grupo quanto ao conteúdo

discutido nas apresentações, acredita-se que o significado e a importância dos TT e sua abordagem nas aulas de Educação Física foi compreendida com sucesso.

Acredita-se que a formação inicial de professores, tendo como base a utilização de metodologias ativas no seu processo, pode ser um grande potencial para uma aprendizagem mais significativa, e ainda, servir como fundamentação teórica e metodológica para aplicação em sua futura atuação enquanto docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adriana Maria; SABÓIA-MORAIS, Simone Maria Teixeira. O jogo educação e saúde: uma proposta de mediação pedagógica no Ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.5, n.2, p. 55-70, 2010.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização**. Experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina: EDUEL, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o arco de Maguerez**: Uma reflexão teórico-epistemológica. Editora Eduel, Londrina, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Sívio Ancízar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação (Online)**, Volume 3, Número 2, 2012.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**; nº 04, p. 1 19-143, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CONDE, Érica Pires. Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade. **Rio de Janeiro**, 2010.

COPETTI, Jaqueline; SOARES, Renata Godinho; LARA, Simone; LANES, Karoline Goulart; PUNTEL, Robson Luiz; FOLMER, Vanderlei. Conhecimento de adolescentes sobre saúde e fatores de risco para doenças e agravos não transmissíveis: sugestão de abordagem interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 4, n.2, 2013.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, p. 780-788, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Temas transversais e a Educação Física escolar**. Conteúdos e Didática de Educação Física, UNESP, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias da; GONZALES, Carina; DRUZIAN, Suelaine; ILIAS, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 13–20; 2010.

MATTOS, Michele Ziegler de; JAEGER, Angelita Alice. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, abr-jun, 2015.

MOSSA, Roberto do Valle; PAULA, Deborah Helenise Lemes de. Os temas transversais na educação física e a compreensão do futebol como prática corporal e social. Artigo completo publicado em **Anais**: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, Curitiba-PR, 2017. Disponível em:<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26993\\_13788.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26993_13788.pdf)>

MORENO, Mauro Antonio; REIS, Márcio José; CALEFI, Paulo Sérgio. Concepções de professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP). **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 2, n.1, p.

104-117, 2016. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvbGFmNUZRYUdVdUU/view>>

NASCIMENTO, Vitor; PIRES, Roberto Gondim; MACHADO, Aline Gomes. Existência invisível: uma revisão narrativa sobre as questões da sexualidade no espaço escolar. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 47-69, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/287>. Acesso em: 26 out. 2020.

NEVES, Sandra do Socorro de Miranda; AMARAL, Lydiane Matos do; COSTA, Tâmara Sousa; BICHO, José Sávio de Oliveira. Temas transversais e formação de professores de matemática: tecendo reflexões. **Anais: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife - PE, 2011. Disponível em: <[http://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/1736/438](http://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/1736/438)>

PALITOT, Monica Dias. Temas transversais: olhares e saberes essenciais para a educação brasileira. In: **A transversalização de temas educacionais e sociais no desenvolvimento das escolas brasileiras: Reflexões para a práxis**. Org. PALITOT, M. D. João Pessoa: Ideia, 2015.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 137-197, mai-ago. 2006.

PAIVA, MarllaRúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: Revisão Integrativa. **SANARE**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIMÕES, Maria Leite; OLEGARIO, Tayná Rodrigues. Temas transversais aplicados à prática didática e os cursos de licenciatura. **Anais: 4º Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação superior COIPESU: os desafios da graduação e da pós-graduação em tempos de crise**. 2017, João Pessoa - PB. Eixo 5 - Educação, Universidade e Saberes. João Pessoa - PB, 2017. p. 145.

SIMÕES, Maria Leite; RIBEIRO, Mayarade Souza. Didática prática: sua aplicabilidade nos temas transversais. **Anais: II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande - PB, 2015**. Disponível em:

<[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA4\\_ID4385\\_13082015105200.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID4385_13082015105200.pdf)>

SOARES, Carmen Lúcia; TAFAREL, Celi;VARJAL, Elizabeth, CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maria Cristina de Almeida; CASOTTI, Elisete; MELLO, Andréa Cristina de Farias; GOYATÁ, Frederico dos Reis; SOUZA, Therezinha Coelho; ALBUQUERQUE, Carlos Jesivan Marques. Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade! **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 2, p. 158-163, Mar, 2012.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

**ORÍ QUE FREQUENTA A ESCOLA TAMBÉM ABRIGA ORISÁ: FIRMAÇÃO DO SANTO, AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE**

**ORÍ WHO ATTENDS THE SCHOOL ALSO HOUSES ORISÁ: FIRMAÇÃO DO SANTO, AFFIRMATION OF IDENTITY**

**ORÍ QUE ASISTE A LA ESCUELA TAMBIÉN ALBERGA ORISÁ: FIRMAÇÃO DO SANTO, AFIRMACIÓN DE IDENTIDAD**

**Antonio Carvalho dos Santos Junior**  
[antoniocsj2009@hotmail.com](mailto:antoniocsj2009@hotmail.com)  
Mestre edoutorando em educação (UNEB)

**Marcos Aurélio Soares de Souza**  
[marcosbalancarte@hotmail.com](mailto:marcosbalancarte@hotmail.com)  
Mestre em educação (UNEB)

## RESUMO

O título dado a esse trabalho traz duas palavras presentes no glossário litúrgico do candomblé. Orí, que significa cabeça, lugar que abriga os Orisás, estes que são as entidades sagradas cultuadas pelo povo de santo. Povo que fez do candomblé lugar de resistência; lugar de produção identitária; lugar de encontro intercultural, haja vista que a síntese de cultos está no cerne da sua criação. Neste artigo apresentamos o aluno Obaluaiyê em seu processo de iniciação ao Candomblé, observamos assim a dificuldade de identificação dessa identidade na escola, como ela transita perante a comunidade. O artigo é fruto das investigações realizadas no Centro de Educação Profissional Sertão do São Francisco, na cidade de Juazeiro/BA, tendo a perspectiva etnográfica como recurso metodológico do estudo.

**Palavras-chave:** Candomblé. Escola. Política Afirmativa. Feitura de Santo.

## ABSTRACT

The title given to this article brings two words present in the liturgical glossary of candomblé. Orí, which means head, a place that houses the Orisás, these are the sacred entities worshiped by the people of saints. People who made candomblé a place of resistance; place of identity production; intercultural meeting place, since the synthesis of cults is at the heart of its creation. In this article we introduce the student Obaluaiyê in his process of initiation to Candomblé, we observe the difficulty of identifying this identity in the school and how it transits before the community. The

article is the result of investigations carried out at the Center for Vocational Education Sertão do São Francisco, in the city of Juazeiro / BA, having the ethnographic perspective as the methodological resource of the study.

**Keywords:** Candomblé. School. Affirmative Policy. Saint making.

## RESUMEN

El título dado a esta obra trae dos palabras presentes en el glosario litúrgico del candomblé. Orí, que significa cabeza, lugar que alberga a los Orisás, estas son las entidades sagradas adoradas por el pueblo de santo. Personas que hicieron del candomblé un lugar de resistencia; lugar de producción de identidad; lugar de encuentro intercultural, ya que la síntesis de cultos está en el corazón de su creación. En este artículo presentamos al estudiante Obaluaiyê en su proceso de iniciación al Candomblé, observando así la dificultad de identificar esta identidad en la escuela, ya que transita ante la comunidad. El artículo es el resultado de investigaciones realizadas en el Centro de Educación Profesional Sertão Do São Francisco, en la ciudad de Juazeiro/BA, con la perspectiva etnográfica como recurso metodológico de estudio.

**Palabras clave:** Candomblé. Escuela. Política afirmativa. La fabricación del santo.

## INTRODUÇÃO

O Candomblé é, certamente, uma das mais significativas e perceptíveis construções negras. Seu culto é uma espécie de reconstrução mítica da África no Brasil, que foi possível através da reunião de variados e diferentes elementos místicos de distintas nações africanas. Os terreiros são assim, “um continuum cultural, isto é, a persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados em relação ao ser posto pela ordem mítica original” (SODRÉ, 2005, p.91).

As negras e os negros africanos trouxeram consigo seus valores, sua história e suas tradições culturais para o novo mundo. Diante da dominação cristã europeia, conseguiram manter suas práticas religiosas no além-mar,

mesmo que para isso elas tivessem que ser ressignificadas e sistematizada em um mesmo culto. O candomblé é então fruto da conjugação de várias referências religiosas africanas e indígenas.

Uma das principais características do culto aos orisásestá nos seus rituais de possessão. Todavia, tais rituais se diferem de outras religiões que compartilham essa mesma característica. Edison Carneiro, em seu livro “Candomblé da Bahia” (2008), nos diz que ao contrário do espiritismo não são os mortos que incorporam nos crentes, e sim a própria divindade. Ele ainda nos diz que ao contrário da pajelança, essa possessão não é um fenômeno exclusivo do sacerdote. “Assim, não é o fenômeno da possessão, por si mesmo, que caracteriza os cultos de origem africana, mas a circunstância de ser a divindade o agente da possessão” (p. 17).

Para adentrar nos segredos dessa religião, para torna-se membro de uma família de santo, é preciso passar por rituais de iniciação, esses que são chamados de feitura do santo. Nesse trabalho investigamos quando isso acontece com um jovem em idade escolar. Estamos preocupados em observar como o processo de feitura do santo se relaciona com as atividades escolares. No artigo os sujeitos da pesquisa são apresentados por nomes de entidades cultuadas nos terreiros de candomblé.

Duas entidades/sujeitos de pesquisas são apresentadas nesse artigo: A professora preta velha, que na época do estudo estava completando 30 anos de carreira docente na rede estadual de educação da Bahia. Mulher preta e com muitos anos de experiência docente, graduada em licenciatura em Letras, já atuou na alfabetização, ensino fundamental, médio, técnico/profissional e superior. Sua prática pedagógica se faz no acolhimento e aconselhamento, na criação de espaços de diálogos no ambiente escolar e não escolar. Nossa outra entidade/sujeito é Obaluaiyê, estudante negro, aluno da Professora Preta Velha, que na época de nossas observações estava se iniciando no candomblé. Jovem, mas com a sabedoria daqueles que se entendem no

mundo por meio de processos de busca ao sagrado ancestral, consciente de seus lugares de identidade, de identificação, de opressão e resistência.

## **MÉTODO DA PESQUISA**

Essa pesquisa se localiza no campo dos estudos qualitativos, não tendo assim por objetivo a quantificação dos dados obtidos. Esse estudo se debruçou a captar informações que só se fazem possíveis em um contato direto com o lugar onde a vida se opera, mesmo em seus aspectos mais ordinários. Inclina-se em entender o fenômeno socioantropológico que é a educação escolarizada. Buscamos então captar os aspectos desse fenômeno que nos possibilitaram galgar os objetivos traçados. Aproximando-se assim, de eventos e indivíduos que fazem parte dos processos pedagógicos instituidores da escola. Tudo isso, em um esforço de interpretação das relações entre os sujeitos que fazem a instituição escolar. Essa que se institui por meio de interações, trocas e disputas simbólicas no campo educacional.

Por isso, a postura adotada pelo investigador pretendeu-se qualitativa, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, sd, p.48).

Concordamos assim com Neves quando diz que “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (1996, p. 2). Por isso, esse estudo pretende, principalmente, trabalhar a partir de dados subjetivos, se propondo a fazer interpretações dos acontecimentos em seu campo investigativo, respeitando sua localização espaço/temporal.

Tendo esse estudo adotado a perspectiva etnográfica, a observação participante se apresentou como uma das ferramentas indispensáveis de

construção/coletas de dados. Esse método traz consigo um conjunto de orientações importantes aos nossos posicionamentos no campo, facilitando assim nossa estadia com os outros da pesquisa. Esses que, inevitavelmente, nos conclamam ao envolvimento sócio/subjetivo/afetivo. Pois nossa presença no lócus da pesquisa impacta as relações por nós estudadas, o que requer do pesquisador especial atenção em como se estabelecem os envolvimento necessários à coleta de evidências.

Segundo Bruyn (*apud*HAGUETTE, 1987, p. 65), a observação participante é “um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas”. Dessa forma, o observador participante não pode ser encarado como o olhar que está radicalmente fora do contexto observado. O pesquisador, junto aos seus sujeitos observados, se lança ativamente na construção das relações imediatas e mediatas produtoras dos sentidos por ele problematizados.

Foram também realizadas entrevistas qualitativas individuais. Essa modalidade de entrevista se organiza para captar dados biográficos dos sujeitos entrevistados que nos ajudem a construir nossas categorias explicativas. Desse modo, nesse tipo de entrevista, precisamos estimular a produção de informações que se relacionem intimamente com o problema da pesquisa. Interessava-nos, ao entrevistarmos os sujeitos, captar informações sobre suas relações raciais/pedagógicas/curricular na escola. Pretendemos com essa estratégia, perceber como as vivências escolares dos indivíduos (cientes de que essas vivências não podem ser radicalmente isoladas de experiências que extrapolam a escola), produzem/reproduzem afirmação negra.

Conforme afirma Flick (2009, p. 154), esse tipo de entrevista é caracterizada por três critérios principais, como centralização do problema (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); orientação ao objeto (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou

modificados com respeito a um objeto de pesquisa); e, por fim, orientação ao processo no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa.

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS NEGRAS**

As ações afirmativas são esforços de ruptura que no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, os movimentos negros vêm promovendo em relação ao mito de democracia racial. Essas ações podem ser compreendidas a partir da definição que nos propõem Guimarães quando ressalta que ações afirmativas são:

Toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas políticas buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos (2008, p.113).

As políticas afirmativas são fenômenos recentes da história brasileira. Depois da abolição da escravatura em 1888, vivenciamos uma república que se instituiu como lugar de reprodução da elite branca nacional. Em um primeiro momento prevaleceu a ideologia da supremacia branca, contagiada pelas ideias eugênicas vindas da Europa e dos Estados Unidos da América. O projeto político consistia no branqueamento da nação.

Em um segundo momento, na inviabilidade do primeiro projeto, a miscigenação se apresentou como a metáfora necessária à identidade nacional. Como falamos antes, Gilberto Freire inaugurou o mito da “Democracia Racial”, oferecendo uma nova narrativa de nação. Segundo ele, o racismo não se constituía como uma realidade nacional. Tal mito nasceu na década de 30 e atravessou o século XX, começado a ser desmantelado a partir da década de 70. Nesse período os movimentos negros ganham vitalidade, o racismo torna-se pauta, luta-se por políticas públicas que tenham como centro as questões raciais, tencionando assim à ampliação do estado de direito,

promovendo um alargamento da cidadania desses grupos violentados pelo racismo.

O Ilê Aiyê na Bahia e o Black Soul no Rio de Janeiro e São Paulo, são exemplos dessas novas formas de organização negra. Esses movimentos se caracterizavam “pelas expressões ostensivas da identidade negra na moda, música e dança” (TELLES, 2003, p. 70). Com isso questionavam o mito da democracia racial, desnudando as marcas das violências historicamente sofridas pelos não brancos. A instauração do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, representa o ponto alto dessa nova forma de organização política.

Luciana Jaccoub (2008) identifica três gerações de iniciativas de políticas raciais no Brasil. Na primeira geração, no início da década de 1980, os movimentos negros começam a exercer influências nos governos, propiciando as primeiras iniciativas de políticas públicas preocupada com as questões raciais. Surgem nesse período os primeiros conselhos especiais dedicados à condição do negro. Sendo o primeiro deles em São Paulo, em 1984, com o nome de “Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo”. No ano seguinte, o Presidente José Sarney propôs implementar um conselho em nível federal, no entanto, isso não chegou a se concretizar.

Na segunda geração, as atenções estavam voltadas para a criminalização do racismo. Reformas legislativas e constitucionais foram uma das principais preocupações desses movimentos. Na constituição de 1988 as organizações negras conseguiram importantes conquistas, pois a nova carta magna criminalizou as práticas racistas, passando então a ser crime inafiançável e imprescritível. Outro exemplo dessas conquistas jurídicas foi a lei Caó (Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989), “que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou atendimento em espaços públicos, comerciais e empregos, em função da cor ou raça” (JACCOB, 2008, P. 139).

Também em 1988, no centenário da abolição, foi criado o Instituto Fundação Cultural Palmares pelo ainda Presidente José Sarney. Esse instituto se constituiu como importante intermediário entre o governo e os movimentos negros. No entanto, nessa fundação, “para alguns analistas, a ênfase na cultura forneceu uma distração das necessidades socioeconômicas dos negros de emprego, educação e saúde” (TELLES, 2003, p. 71).

A terceira geração se situa em meados da década de 90, tem-se nesse período a intensificação sobre o combate da discriminação racial. Os debates sobre políticas afirmativas e sobre o combate ao racismo institucional se estabelecem de modo mais contundente, provocando o reconhecimento oficial, por parte do Estado Brasileiro, da existência do racismo. Para Telles, “falar sobre relações de raça no Brasil agora é preciso dar mais atenção à questão da ação afirmativa, o que reflete o reconhecimento do novo governo da existência de racismo no Brasil e o fim do conceito de democracia racial” (2003, p. 75-76).

Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, nele estavam previstas políticas para mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas e pessoas negras, com objetivos a curto, médio e longo prazo. No entanto, no ano de 2001, fim do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, muitos dos objetivos previstos no plano ainda não tinham sido implementados.

Em 2003 começamos a perceber um avanço de institucionalidade dessas políticas públicas com a criação da Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), extinta no ano de 2015. Com essa secretária, as políticas afirmativas começaram a ganhar corpo e concretude. A partir da criação da SEPPIR, o governo federal conseguiu desenvolver, em regime de parceria, ações como o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI); Ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior; ações de implementação da lei nº 10.639/2003; como também o Programa de Promoção

da Igualdade de Oportunidades para todos (MPT) (JACCOB, 2008, p. 140-141).

A lei 10.639/03 que está completando dezesseis anos de promulgada é o passaporte para o investimento em políticas públicas para educação, em práticas curriculares que tenham como eixo orientador as questões raciais. Esse mecanismo legal tem por objetivo garantir o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em toda educação básica, pública e privada. Seus artigos alteram a LDB de 1996, trazendo à tona uma série de reflexões acerca da escolarização brasileira; exigindo de todos os educadores a problematização dos nossos currículos; pondo-nos frente ao desafio de construção curricular que garanta a produção de saberes intimamente vinculado às identidades negras. Visibiliza-se assim, uma gama de sujeitos que habitam/constroem o universo escolar. Exige dos educadores com isso, o desnudamento de uma escola pública negra, eivada de representações mais adequadas e pertinentes que precisam ser compreendidas para o desmantelamento do racismo em nossa sociedade. Acreditamos assim que esse esforço de elaboração de políticas afirmativas na educação tem contribuído para que nossos/as alunos/as negros/as e de terreiros possam elaborar suas identidades com mais tranquilidade dentro das instituições escolares.

### **Atos de Resistência e Afirmação:tem gente de asé na escola!**

O fim da terceira aula é sempre um momento de muita expectativa, pois assim que a sirene toca, com seu ruído estridente, a escola entra em um estado de muita agitação, eis que chegou o intervalo. Esses momentos foram os que mais encantaram ao longo da estadia no campo. Aqueles 15 minutos de brincadeiras, risadas, fofocas e paquera, era o momento que mais propiciava conhecer os alunos e alunas. Pudemos conversar com muitos/as deles/as, sobre diversas coisas, sobre banalidades que são pouco possíveis na sala de aula.

Foi em um desses intervalos, em uma dessas conversas despretensiosas, que conhecemos Obaluaê, um jovem de 17 anos, estudante do curso de agricultura. Ele se entrosava muito fácil nos vários e diferentes grupos de alunos, mesmo tendo o seu grupo mais íntimo. Seus intervalos eram dedicados a vender lanches, os quais ele mesmo preparava em casa. Entre a venda de um beiju de coco, uma salada de frutas, ou uma torta de frango, sempre tínhamos a chance de conversar.

As identidades religiosas afrodescendentes são de difícil percepção no terreno da escola. No entanto, isso não se deve a inexistência de seus adeptos nos bancos escolares. Assim como nos afirmou a professora Preta Velha em uma das nossas conversas. Ao contrário, ela acredita que esses lugares identitários são pouco visibilizados pedagogicamente como possibilidade de existência, ou seja, pouco apresentados como algo benéfico à condição humana dos indivíduos. Nesse sentido, essas identidades religiosas transitam pelos corredores, pátios e salas de aulas sem que sejam notadas, pois os indivíduos sujeitos dessas identidades escamoneiam-se para salvaguarda-se da opressão.

Desse modo, acreditamos que o sistema de crenças do Candomblé seja vivido na escola com pouca liberdade de dizer-se, haja vista que sua cosmovisão contraria princípios homogeneizadores que interditam outras formas de se anunciar no mundo. Princípios esses que organizam as ideias de sujeito universal através de representações que se querem únicas e, por isso, se instituem por meio da conclamação de uma verdade que se apresenta como mais verdadeira. Isso bastante perceptível da forte presença de referenciais cristãos presentes nos fazeres e dizeres pedagógicos presentes nas instituições escolares.

Nesse sentido, lembramos que a escola no Brasil se instituiu estritamente vinculada aos princípios cristãos, na imposição de um único sistema de crenças, desde antes dos jesuítas no início da colonização. Princípios esses que se fizeram manifestos na escola de diversas formas,

inclusive sob a organização de área disciplinar. Ainda hoje nossa legislação tem dificuldades no que se refere à desvinculação da escola com o ensino religioso.

Mesmo a LDB de 1996 permitindo o ensino religioso de matrícula facultativo, e de caráter confessional, no Sistema Estadual de Educação da Bahia, o ensino religioso não faz parte da organização curricular, mesmo assim se faz manifesto na prática curricular vivida em nosso campo de observação. Partimos então do entendimento de que o princípio de laicidade é importante para o desenvolvimento de relações mais equânimes em Estados Multi/étnicos/raciais/culturais/religiosos.

Com isso, acreditamos ser também dever da escola não inibir as múltiplas manifestações de fé e religiosidade. A escola não pode negar o direito ao cultivo das nossas vocações e/ou inclinações religiosas. Mesmo assim, pesquisadores vêm demonstrando que, em nossas escolas públicas, ainda nos relacionamos com casos de violências motivadas por discriminação a grupos religiosos de matriz afrodescendente.

Um estudo recentemente publicado, desenvolvido pela pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012), elabora compreensões dos processos educacionais ocorridos dentro de terreiros; ela nos apresenta como as crianças desenvolvem uma ética assentada no cuidado com orisá, com o ritual, com o mais velho, com o mais jovem, com as folhas e com o sangue, com os elementos da natureza que também se fazem humanos.

Além disso, Caputo nos revela em seu estudo que crianças e adolescentes são sistematicamente silenciados na escola, são impedidos de professar livremente sua fé. A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa ao longo de quase 20 anos, nesse período ela acompanhou o desenvolvimento de crianças, viu como elas cresciam dentro e fora dos terreiros. Observou como essas crianças eram levadas a esconder sua fé e religião por medo de sofrer represália. A autora viu de perto como grupos religiosos, que se dizem cristãos, são fomentadores de violências contra os cultos de matrizes africanas.

Acreditamos que o medo causado por situações de violência inibe essas vozes de terreiros na escola. Assim como a autora constatou em seu estudo.

### **Fazendo o Santo: na escola, em casa, na camarinha**

“Não, não, aqui na escola não...” Obaluaiyê tem dificuldade em apontar outros indivíduos na escola que sejam da sua religião, do candomblé. Mesmo assim, nos diz ter conhecimento de mais dois alunos que tem proximidade, mas que não são feitos. Ao tempo que nos dá a entender que esses não estão prontos para a religião, pois ainda não a concebem de forma devida. Ele também nos diz conhecer outras pessoas na escola que recorrem aos terreiros para trabalhos espirituais. “Na verdade, pessoas que são visitantes do Candomblé” retifica. “Volta e meia faz algum trabalho” (Obaluaiyê), conclui. Identificar esses indivíduos não é uma tarefa fácil, pois apontá-los ainda é uma ação de perigo.

As conversas com Obaluaiyê deixavam a impressão de que ele não tinha a idade que dizia ter. Só depois de alguns encontros eu saberia que ele era filho de Obaluaiyê, orixá das doenças epidérmicas e pragas, orixá da cura. Uma das características dos filhos desse orixá segundo essa tradição sagrada é aparentar ter mais idade, eles trazem consigo certa rabugice, mas também um senso de responsabilidade e cuidado com outro.

O Edison Carneiro (2008) nos diz, em seu livro *Candomblés da Bahia*, que cada orixá traz em si algumas características que singularizam seus filhos. Além disso, o orixá tem sempre um caráter pessoal.

O orixá protetor, embora se chame Ogum, Xangô ou Oxalá, tem sempre caráter pessoal – o Xangô de A diferirá do de B, como o Ogum de C diferirá de D. são todas manifestações diferentes do mesmo orixá, que se multiplica ao infinito a fim de atender a todos os seus devotos (p. 100).

É interessante notar que a cosmogonia do Candomblé é erigida na possibilidade de múltiplos arranjos de características, denotando a

necessidade do reconhecimento das diferenças inerentes aos sujeitos. Múltiplos são os orís, múltiplos são os orisás, múltiplos também são os arranjos identitários. Os Candomblés se realizam no reconhecimento da importância dos diferentes sujeitos na manutenção do asé, esse que é a força motriz da própria existência.

Eis que, em um dos intervalos, fui surpreendido com a notícia de que no orí de Obaluaiyê estava sendo plantado o asé, ele iria iniciar-se, fazer o santo. Surpreso com a notícia, pergunto-lhe como ele tomou a decisão. Por que o Candomblé?

*Primeiramente eu procurei, eu fui buscando entre as religiões, como o Evangélico e o Catolicismo, o Candomblé e a Umbanda, passei por muitos, e me identifiquei com o Candomblé. Foi uma das religiões em que eu mais tive um relacionamento estável, e fui seguindo, já dei o meu borí, a minha iniciação (Obaluaiyê).*

Dar borí significa dar-de-comer à cabeça, ou seja, alimentar o orisá dono da cabeça daquele que passa por tal ato cerimonial. Este se constitui passo importante daquele que se inicia no asé, daquele que faz adesão à religião. Depois desse primeiro ritual, o próximo passo pode ser dado, o santo pode ser assentado, o iniciando pode entrar na camarinha.

*Como eu sempre falei pra o meu pai de santo, eu disse a ele: eu estou dentro do Candomblé, não pra mim... ser nem maior nem menor do que ninguém! Estou aqui porque me sinto chamado desde sempre. Acho que desde quando eu era novinho eu já me sentia chamado pelo axé, e então, eu nunca quis desconstruir isso, sempre fui buscando aprofundar mais os meus conhecimentos, e não querer saber mais do que ninguém, e sim, buscar o conhecimento necessário pra mim (Obaluaiyê).*

A camarinha se apresenta para Obaluaiyê como um lugar extremamente importante para a construção de aprendizagens necessárias à sua adesão religiosa. Mesmo assim, ele nos advertiu que isso não o faz melhor que aqueles que não fizeram os processos de iniciação, pois esses conhecimentos se fazem necessários à produção do seu autoconhecimento. Além disso, nos diz que fazer tal ato de iniciação não é uma experiência tão confortável, a

incorporação da entidade e da identidade não parece ser algo tão simples, necessita de um processo de naturalização desse novo lugar, e isso se faz na sua busca.

*Não, assim, não é que seja uma coisa muito confortável, das primeiras vezes a gente vai tentando... a gente chega com o passar do tempo, passamos a achar a coisa mais natural quando que na verdade pra muitas pessoas é uma coisa sobrenatural só que pra mim, como eu já venho, já buscando desde muito cedo, pra mim se tornou uma coisa natural (Obaluaiyê).*

Há um ditado frequente entre os membros dos candomblés onde, segundo esse, uma pessoa se inicia no asé em decorrência do amor ou da dor. Parece-nos que Obaluaiyê fez sua opção por vínculos de amor, haja vista seu interesse em adentrar aos conhecimentos sagrados do asé, de se aproximar do segredo que move a energia vital. Ele não nos narra nenhum acometimento de enfermidades, estas que levariam os/as filhos/as de santo a buscarem os ritos de iniciação, assim como dizem literaturas sobre o assunto.

Quando perguntado sobre como a sua família se relacionou com sua decisão, ele disse que estava sofrendo algumas resistências, pois seus familiares acreditam que essa religião não cultua Deus. Para Obaluaiyê o candomblé é uma religião muito discriminada.

*Quando a minha família soube, não foi uma das melhores coisas, né? por conta que o Candomblé é uma coisa muito discriminada na sociedade e porque acham que o que cultuamos não nos direciona ao mesmo Deus em que eles, quando que na verdade, eles estão errados (Obaluaiyê).*

Mesmo acreditando que exista um erro em se pensar que os terreiros de candomblés são espaço de culto das energias negativas. Leonardo nos diz que, existem terreiros que cultuam o lado “negro” da religião. Ao dizer isso, ele o faz localizando a palavra “negro” em significados que dizem sobre coisas ruins, talvez ainda em uma associação colonizadora que identifica a negrura com lugares indesejados. Mesmo assim, nos chama atenção para o fato de

que, nessa tradição sagrada, acima de tudo, vem Deus, os orixás, de algum modo nos advertindo da importância sagrada e benéfica de tais energias.

*Existem casas de Candomblé e que tem sim, que cultuam só o lado negro, o lado negro do Candomblé. Só que, acima de tudo, vem Deus, os nossos Orixás (Obaluaiyê).*

Insisto no seu relacionamento com a família, e ainda pergunto se, depois dessa sua decisão, modificou alguma coisa no convívio familiar?

*Alguns não aceitam, não pelo fato de serem evangélicos, e sim católicos. Então, digamos, na minha família não tem somente o meu caso, só que o único que vai se recolher pra fazer o santo, sou eu, as outras três, elas só deram a iniciação (Obaluaiyê).*

Mesmo com a forte resistência dos seus familiares, Obaluaiyê se apresentava implacável na decisão tomada. Recolher-se, significa entrar na camarinha, fazer o processo de raspagem, aprender sobre a religião, sobre o orixá, sobre as interdições, sobre o sagrado. Pois a partir desse momento iniciático o indivíduo deve obrigações ao orixá; deve prestar contas de certos ritos cerimoniais, pois é preciso cuidar do cuidador da cabeça, em um sistema mútuo de cuidados. Isso em um processo constante de manutenção da casa e do asé.

Ao entrar na camarinha o iniciante deve permanecer nesse espaço sagrado de aprendizagem e cura por quase um mês. Isso significa interromper quaisquer atividades estabelecidas fora dos muros do terreiro, um período de confinamento e dedicação ao sagrado. Por isso, se fez necessário uma negociação com a escola para que Obaluaiyê não tivesse seu percurso escolar prejudicado. Ele nos conta que teve bastante tranquilidade quanto a isso, haja vista que contou com o apoio da professora Preta Velha. Já ela nos disse como foi feito a conversa com a gestão escolar, e nos falou também das preocupações com o seu retorno da camarinha, ela disse ter medo de que ele seja alvo de discriminação.

*Acho que por conta desse trabalho, que ele já é meu aluno há dois anos, as discussões que a gente vinha fazendo e faz sobre a questão de religiosidade, ele me viu como uma pessoa pra fazer essa conversa com a direção, foi tranquila, com as duas vice-diretoras, não aconteceu com o diretor geral, mas aconteceu com as duas, foi tranquila. Eu fui explicar todo o processo que ele iria passar lá e que teria que se afastar, não sei como vai ser a reação agora, depois da feitura, quando ele retornar pra escola que aí eu vou precisar estar bem atenta, porque eu não sei como os outros colegas, que a gente sabe que não compreendem, não aceitam e não respeitam, e aí eu não sei como vai se dar esse retorno, que ele passou quase trinta dias recolhido e agora tem algumas obrigações que ele precisa fazer na sala como não sentar cadeira, ter que ficar no chão ou ficar em pé pra assistir todas as aulas. E aí eu não sei, vou ter que ficar bem atenta pra poder intermediar ou interferir mesmo nas decisões que por ventura possam ser tomadas por outros professores (professora Preta Velha).*

Iniciar-se requer também algumas despesas monetárias, pois a estadia na camarinha leva muitos dias. Esse período de recolhimento se faz imprescindível, se faz com rituais de cura e com ensinamentos necessários a incorporação da entidade, e da incorporação à identidade, aos processos de identificação. Obaluaiyê, com apenas 17 anos, e sem o apoio pleno dos familiares, contou com o subsídio do próprio terreiro, em particular seu Pai de Santo. Sua entrada na camarinha, também foi à entrada ao lugar de maior poder espiritual na casa. Sendo feito iaô (aquele que incorpora), Obaluaiyê também pode aspirar a um dia ascender a igual posto.

Depois de preparadas as suas vestimentas sacerdotais, a pretendente passa algum tempo morando no candomblé. Logo ao chegar, deve tomar banho de folhas ao ar livre, sob a direção da mãe, e mudar a roupa profana por outra totalmente nova – uma cerimônia de purificação. Em seguida, passa pelo atim, folhas para limpar o corpo, de acordo com seu orixá, e por um período de treinamento, aprendendo a cantar, a reconhecer os toques dos atabaques, como o alujá de Xangô e o opanijé de Omolu – na verdade um curso de extensão (CARNEIRO, 2008, P. 1001).

Edison Carneiro nos apresenta uma interessante descrição do que seria entrar na camarinha. Assim como a escola, esse espaço sagrado se constitui como lugar educacional de grande potência, pois é extremamente importante na manutenção dos saberes elaborados no seio dessas comunidades,

conhecimentos que dizem sobre a natureza, que dizem junto à natureza. Haja vista que os orisás são manifestações da própria natureza que também se faz humana. Tais conhecimentos são transmitidos oralmente, são transmitidos cotidianamente na convivência no espaço sagrado, assim como também é a escola.

Um dos momentos mais esperados do processo de iniciação é o orucó, dia que o iniciado, possuído pelo orisá, se apresenta em público; dia em que recebe seu nome social, este dado pelo próprio orisá e, por isso, tem festividade no terreiro. É o momento da incorporação de um novo membro, é festa que se convida as outras comunidades de terreiros para legitimar o novo ente. É quando se nasce na família religiosa depois de alguns dias de gestação; é quando se recebe um novo nome e se compromete na manutenção do asé.

Em um dos nossos encontros e conversas, Obaluaiyê nos convidou para prestigiar sua festa de apresentação pública no terreiro. A casa onde ele estava fazendo o santo localiza-se em um bairro periférico da cidade de Petrolina/PE, tivemos bastante dificuldade de encontrá-la. A estratégia por nós utilizada foi pedir informações em toda casa que tinha bandeiras brancas hasteadas, pois em todas as casas de asé o orisá tempo está assentado, e a bandeira branca é uma das suas insígnias. Os povos de santo se estabelecem em redes, as casas funcionam de maneira autônoma e interdependente. Cada casa provém materialmente seu espaço sagrado; no entanto, no que se refere ao provimento espiritual, existem ligações de respeito e descendências entre as casas. E foi assim que cheguei ao terreiro, através de informações coletadas em outros terreiros presentes no complexo periférico onde se localizava o endereço fornecido por Obaluaiyê. Nas periferias de nossas áreas urbanas, contamos com grande presença desses espaços religiosos.

Tive a oportunidade de prestigiar um dos momentos mais bonitos do ritual. O orixá, com todas as suas paramentas, entrou no salão dançando junto ao seu Zelador (o pai de santo), até o momento em que foi revelado o nome do

seu iaô. Uma das pessoas mais velha de asé foi convidada a anunciar o nome dado pelo orisá.

Em um barracão simples, de instalações modéstias, encantei-me ao ver Obaluaiyê sendo recebido em uma nova família. Em festas como essas, o terreiro se manifesta em múltiplas cores, essas que se apresentam nas vestimentas dos presentes, esses que são filhos dos múltiplos e diferentes orisás, e que por isso também são múltiplos. Todos bailam e cantam para seus orisás. Os sons dos alabés ecoam durante toda a festa, mudando de ritmo de acordo a ordem do orisá.

Bom foi perceber que essa identidade religiosa habita o espaço da escola, transita por entre os corredores, está presente na sala de aula, diverte-se no pátio. Saber que alunos como Obaluaiyê trazem conhecimentos adquiridos em outros ambientes de aprendizagens, esses que também desenham sua presença no mundo e que devem ser observados pela escola. Pois, cabeças que são feitas em camarinhas também são feitas na escola, a essa última se faz importante no reconhecimento e potencialização das diferentes identidades e manifestações de fé; assim como se faz na primeira, quando reconhece as múltiplas faces dos orisás e, com isso, a diversidade dos orís.

## **OUTRAS CONSIDERAÇÕES**

Percebemos na unidade escolar em tela a preocupação de pautar a intolerância religiosa em atividades curriculares. Mesmo não tendo identificando um grande contingente de indivíduos adeptos do candomblé em nossa escola campo foi possível vivenciar uma mobilização política em torno da questão. Isso através de debates encampados pela professora e seus alunos. Debates feitos na realização de rodas de conversas, assim como foi nomeado o espaço.

A professora Preta Velha era supervisora de um grupo de alunos de Licenciatura em Ciências Sociais no PIBID.O projeto o qual ela faz parte tem

como centro as questões relacionadas à religião. Desse modo, essas rodas de conversas se inserem no conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da sua atuação nesse programa de iniciação a docência. Os eventos ocorreram no período do mês de outubro de 2015, cada roda de conversa contou com públicos diferentes, cerca de 100 alunos participaram das conversas sobre religiosidade de matriz africana, e sobre as violências que esses grupos religiosos vivenciam cotidianamente em nossa cidade.

Estiveram presentes nas rodas de conversas alunos e professores da escola, pesquisadores convidados, alunos universitários, servidores e representantes de povos de terreiros. A metodologia do espaço se fez do modo o mais livre possível, onde os participantes puderam emitir opiniões e fazer relatos de experiências. Os membros de terreiros falaram sobre sua religião, sobre o preconceito enfrentado cotidianamente. As falas na roda se faziam carregadas da necessidade de promoção do respeito e valorização dos conhecimentos elaborados por esses grupos religiosos. Casos de violências foram lembrados a fim de evidenciar como são exercidos os atentados raivosos contra esse sistema de fé. Abaixo podemos observar algumas imagens desses eventos.

O bate papo se fez em frente ao auditório, sob a sombra de árvores, livres das de/limitações da sala de aula. Qualquer transeunte podia ouvir o que se dizia naquela roda, qualquer um podia igualmente emitir sua opinião de maneira publica, assim como se requer a uma educação que se queira livre.

Essas rodas de conversas propiciaram, mesmo que de forma pontual, a possibilidade de diálogos dos alunos com autoridades espirituais e políticas do Candomblé. A escola propiciando o encontro da comunidade para falar de questões relevantes para aqueles que ali se encontravam reunidos em rodas de conversa. Os conflitos religiosos manifestos na escola sendo problematizados junto à comunidade. Junto aqueles a quem mais interessam o assunto, juntos aos que são violentados por conta da sua fé.

## REFERÊNCIAS

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em Terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1947.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.  
GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. IN:THEODORO (org). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil, 100 anos após a abolição**. Brasília: Ipeea, 2008.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: Por um Conceito de Cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: RelumeDumará: Fundação Ford, 2003.

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE LÍQUIDA**

**CHALLENGES OF SCHOOL EDUCATION IN THE NET SOCIETY**

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA SOCIEDAD RED**

*Marcelo Manoel de Sousa*

manoelsousa1985@bol.com.br

Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE/RS).

Pedagogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**RESUMO**

Desafios da Educação Escolar na sociedade líquida é o tema deste artigo. Seu objetivo é analisar os pressupostos básicos exigidos para uma Educação que atenda às demandas dos novos tempos e espaços escolares colocados pela modernidade líquida. Tem como fundamentação teórica, entre outras, as pesquisas de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que tratam do papel da Educação na modernidade líquida e os princípios basilares da sociedade atual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) ao analisar os problemas postos pela representação da identidade cultural, na sociedade contemporânea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) que discute a função da escola e sua articulação com a cultura e a inserção dos novos indivíduos que chegam ao espaço/tempo do mundo que também é novo para quem chega; Silva (2020a; 2020b; 2014) que examina as relações atreladas entre a identidade e diferenças envolvidas em polarizações de diferenciação e poder e suas implicações para a Educação Escolar da sociedade hodierna. A pesquisa é de tipo exploratória com abordagem qualitativa. Os resultados mostram que as características da Educação da sociedade líquida divergem do formato de ensino de uma pedagogia predominante até o final do século XIX. Isso não quer dizer que não convivam diferentes pedagogias, mas que a mais próxima de lograr êxito no contexto atual é a designada Pedagogia da Diferença.

**Palavras-chave:** Sociedade líquida. Pedagogia da Diferença. Formação de professores.

**ABSTRACT**

Challenges of school education in the liquid society is the theme of this article. Its objective is to analyze the basic assumptions required for an education that meets the demands of the new school times and spaces posed by liquid modernity. It has as theoretical basis, among others, Bauman's research (2015;

2011a; 2011b; 1999a; 1999b) that deals with the role of education in liquid modernity, and the basic principles of today's society; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) when analyzing the problems posed by the representation of cultural identity in contemporary society; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) who discusses the role of the school and its articulation with culture, and the insertion of new individuals who arrive in the space / time of the world which is also new for those who arrive; Silva (2020a; 2020b; 2014) who examines the linked relationships between identity and difference involved in polarizations of differentiation and power, and their implications for school education in today's society. The research is exploratory with a qualitative approach. The results show that the characteristics of the education of the liquid society diverge from the teaching format of a predominant pedagogy until the end of the 19th century. This does not mean that different pedagogies do not exist, but that the closest to achieving success in the current context is the one called the pedagogy of difference.

**Keywords:** Liquid society. Pedagogy of difference. Teacher training.

## RESUMEN

Desafíos de la educación escolar en la sociedad líquida es el tema de este artículo. Su objetivo es analizar los supuestos básicos necesarios para una Educación que responda a las exigencias de los nuevos tiempos y espacios escolares que plantea la modernidad líquida. Tiene como base teórica, entre otras, las investigaciones de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que abordan el papel de la Educación en la modernidad líquida y los principios básicos de la sociedad actual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) al analizar los problemas que plantea la representación de la identidad cultural en la sociedad contemporánea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) quien discute el rol de la escuela y su articulación con la cultura y la inserción de nuevos individuos que llegan al espacio / tiempo del mundo que también es nuevo para los que llegan; Silva (2020a; 2020b; 2014) quien examina las relaciones vinculadas entre identidad y diferencias involucradas en la diferenciación y polarizaciones de poder y sus implicaciones para la Educación Escolar en la sociedad actual. La investigación es de naturaleza exploratoria con un enfoque cualitativo. Los resultados muestran que las características de la Educación de la sociedad líquida divergen del formato de enseñanza de una pedagogía predominante hasta finales del siglo XIX. Esto no quiere decir que no existan pedagogías diferentes, sino que lo más cercano al éxito en el contexto actual es la denominada Pedagogía de la Diferencia.

**Palabras clave:** Sociedad líquida. Pedagogía de la diferencia. Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, considera-se a problemática da Pedagogia da Diferença articulada com as demandas educativas da sociedade líquida. Desde o final do século XIX, critica-se um modo específico de desenvolver as atividades pedagógicas e curriculares das escolas; no âmago dessas discussões, encontram-se as arenas que reclamam legitimidade de suas identidades e diferenças contra os privilégios usufruídos por um modo único de compreender o mundo. Dessa maneira, considerando os novos movimentos sociais emergidos na década de 1960 e suas demandas, faz-se necessário repensar a formação escolar. Atendo-se a esse novo quadro discursivo, qual Educação a escola é instada a realizar na contemporaneidade? Esse é, em síntese, o problema discutido na pesquisa, cujo objetivo é analisar os pressupostos básicos exigidos para uma Educação que atenda às demandas dos novos tempos e ao espaço escolar exposto pela modernidade líquida. A pesquisa é de tipo exploratória com abordagem qualitativa.

O estudo fundamenta-se, entre outras, nas pesquisas de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que trata do papel da Educação na modernidade líquida e os princípios basilares da sociedade atual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b), ao analisar os problemas postos pela representação da identidade cultural, na sociedade contemporânea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) que discute a função da escola e sua articulação com a cultura e a inserção dos novos indivíduos que chegam ao espaço/tempo do mundo que também é novo para quem chega; Silva (2020a; 2020b; 2014) que examina as relações atreladas entre a identidade e a diferença, sempre envolvidas em polarizações de diferenciação e poder e suas implicações para a Educação escolar da sociedade hodierna.

O primeiro item faz uma introdução geral apresentando seus principais elementos de interesse. O segundo analisa brevemente os pressupostos

básicos de sustentação da sociedade contemporânea. Como sequência do segundo item, o terceiro aprofunda a análise em busca de articulação dessa sociedade com uma proposta de Educação mais de acordo com as demandas atuais. Esse conclui indicando que existem arenas interessadas em legitimarem seus lugares de fala e de participação nas decisões políticas, sociais e simbólicas. Ademais, uma Pedagogia da Diferença pode ser uma alternativa de impactar de modo positivo as formas tradicionais de Educação Escolar ao propor um currículo multicultural que coloque em xeque a relação, poder, identidade e os processos de diferenciação.

### **SOBRE A SOCIEDADE DE RELAÇÕES INCONSTANTES**

A sociedade em que estamos inseridos neste momento, oferece-nos muito pouco ou quase nada de certeza sobre qualquer coisa que seja. Conforme assinalado por Bauman (2011b), as condições da vida contemporânea estão basicamente assentadas nas categorias de falta de garantias, que, em uma situação líquida moderna do trabalho, não podem garantir a continuidade, os títulos, as posições e a sobrevivência, pois a todo instante encontram-se perante julgamento das cambiantes conjunturas. Outra categoria destacada, por sua grande relevância para a atualidade vital da sociedade, é a incerteza, que se pode entender como improbabilidades em relação a estabilidades e certezas no que diz respeito a proposições futuras. Um terceiro elemento tão pertinente quanto os dois anteriores é o relativo à insegurança, instalada no interior da sociedade líquida. Esta insegurança está encarnada no corpo, na concepção do eu e em suas extensões, comunidade, vizinhanças e posses.

Acrescenta-se a essas vertentes, outras que, ao mesmo tempo que se somam, ajudam a aprofundar, e por vezes, a agravar o quadro da existência das comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008) atuais. Neste sentido, a precariedade, instabilidade, vulnerabilidade são, assim, sugeridas (BAUMAN,

2011a; 2011b; 1999a; 199b) como as colunas fundantes da realidade social em que vivemos. Nisso tudo, encontram-se as questões relativas ao consumo exagerado pela lógica do descarte ininterrupto e pelo desejo de comprar mais e mais, a proliferação desacerbada da competição e ações individualistas em um cenário em que nada pode ficar de fora das relações mercadológicas, principalmente aquelas que dizem respeito aos contatos humanos – tudo é produto, por conseguinte, vendável e gerador de lucros.

Essas questões, as quais alocam as experiências práticas e sociais de nosso tempo e espaço sobre deslizantes circunstâncias, indicam, conforme Hall (2013a), que se vive em crise constante, e não obstante é necessária pelo próprio status modal da forma como se configurou, ou melhor, vêm se fazendo e desfazendo as estruturas tradicionais de sustentação histórico/social, e cultural. Todavia, não se pode afirmar, sem equívocos, que o que designamos de pós-modernidade é algo que se encontra em transe, e não uma “coisa” que já se estabeleceu de forma definitiva. O termo “pós” significa que saímos do paradigma moderno, e agora, em um indeterminado espaço/tempo, e que não se sabe ou não se pode confirmar em um paradigma. O que Hall diz, porém, é que há em vias dissidentes uma época pós-paradigmas. Sendo assim, “pós-modernidade não significa o fim da modernidade, mas a revolução moderna trazida para as ruas, como também a generalização do modernismo na arte e na cultura”, (HALL, 2013a, p. 204).

Ao confirmar essas colocações, Bauman (2015) assinala que a pós-modernidade é datada em meados dos anos de 1980. Em uma breve narrativa, ele conta que seu início se deu precisamente numa quarta-feira à noite no mês de outubro. Esse episódio emerge na História por meio da tomada da Ágora dos problemas da vida privada. A revolução irrompe, a partir daquela data, então, após uma mulher comum, falar a mais ou menos 6.000 milhões de telespectadores que nunca havia tido orgasmo com seu marido durante o tempo de seu casamento. Bauman considera essa experiência como aquela

que põe em uma espécie de crisol as relações público/privado. Algo que tanto Hall (2014), quanto Silva (2020a) vai considerar o mote dos novos movimentos sociais, ao referirem que o pessoal também se tornou político. Bauman (2015) estende essa questão apontando exemplos esclarecedores, de como se vive hoje. Ele diz que coisas que antes estariam confinadas a segredos de confissão entre amigos íntimos, ou no confessionário da igreja, caso dos católicos, atualmente é posto a céu aberto, para quem quiser ver e ouvir. Há, no entanto, que se fazer uma ressalva: chegou-se ao ponto de equipar os confessionários com microfones.

Os processos operados pelas forças da globalização tendem a suturar em sua teia planetária todas as atividades econômicas, sociais e culturais, além disso, não ocorrem de forma isonômica. Todavia, conforme assinalado por Hall (2019), a globalização tem seu início com as primeiras navegações de exploração europeia. Sobre essa questão Todorov (2019), em sua obra *A descoberta da América*, ao narrar as aventuras de Cristóvão Colombo, descreve minuciosamente a engenharia dos europeus em relação à descoberta do outro e o aumento de seus mercados. Segundo Said (2011), alguns dos historiadores das atividades imperiais acreditam que a globalização teve seu princípio com a disputa pela África em meados de 1878. Porém tal suposição encontra maior sistematização a partir do século XVIII, com as conquistas de Napoleão e os processos industriais, assim como a consolidação dos nacionalismos e seus Estados-nação, bem como o fortalecimento da sociedade burguesa.

Em um mundo tomado pela grande massa de informações e tecnologias leves, a internet, os constructos robóticos, o ciberespaço, as redes sociais de modo geral, transformaram a vida em objetos atravessados por relações instantâneas, incapazes de manter relações duradouras. A flexibilidade é a palavra de ordem. O mundo contemporâneo organizou-se em caixas-pretas, no sentido que não dá tempo de abrir, nem de consertar as peças sobressalentes quando se quebram, mas tão-somente trocá-las rapidamente. As “condições

econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres (ou os fazem aprender pelo caminho mais difícil) a perceber o mundo como um contêiner cheio de objetos *descartáveis*, objetos para *uma só utilização*” (BAUMAN, 2011b, p. 170, grifos do autor). Assim, tudo tem que ser agora, sem que haja muito tempo para refletir sobre as condições humanas. Seus laços ínfimos, que podem ser considerados como peças de automóveis em prateleiras, que, uma vez consideradas inúteis para a finalidade do momento, são colocadas de lado, ou substituídas na lógica do mercado de relações. O problema é que, para Bauman, por falta desse tempo e espaço necessários para pensar sobre essas condições, não sobra tempo para compreender que as relações humanas não são como peças de automóveis, que, ao se danificarem, uma troca rápida resolve, uma vez que as relações entre pessoas não funcionam nessa lógica, não se resolve de modo efêmero sem deixar suas marcas.

Essas são as características básicas que, conforme se pode constatar, estão impregnadas nas mais diversas áreas da atividade humana da História presente. Nesse viés, conceitos como modernidade líquida, pós-modernidade, modernidade tardia entre outras denominações são nomes representativos desse novo segmento que aos poucos emergiu. É sabido que o pensamento pós-moderno teve como seu antecessor a Idade Média, com seu modo de vida totalmente estrangeiro a que Bauman chama de tempos líquidos.

### **EDUCANDONA SOCIEDADE *HIC ET NUNC***

Com a finalidade de apresentar as raízes da Educação escolar brasileira, suas práticas e saberes, Lopes e Veiga-Neto (2010) sugerem o estudo a partir da existência de duas fases da modernidade. A primeira é aquela que buscou descolar o ser humano dos determinismos sacro-medieval. E, assim, centralizando a fase antropocêntrica com o movimento Renascentista que põe o acento no poder da razão sobre todo e qualquer imperativo, condicionante da vida secular em detrimento da transcendentalidade. A

segunda fase é indicada como aquela que não só mantém o traço terreno da vida, mas também retoma o aspecto transcendental, que, neste segundo contexto, deu ênfase ao imaginário judaico-cristão e às elaborações neoplatônicas; enquanto a primeira fase deu preponderância às contribuições aristotélicas.

Em relação a essa segunda fase da modernidade, assinalada por Lopes e Veiga-Neto (2010), nos anos quinhentosse corrobora em seus meandros o pensamento iluminista europeu que, por sua vez, funda a Pedagogia dos tempos atuais. Para esse autor, a Educação praticada nas escolas principalmente da rede pública baseia-se naqueles pressupostos platônico-cristãos salvacionistas. A alegoria da *Caverna* escrita por Platão ilustra de modo acabado o pressuposto de uma libertação por meio dos processos de ensino. Aquele que teve contato com a luz, os iluminares da razão, ao retornar à caverna intentaria liberar os demais aprisionados da escuridão, que de modo ininterrupto levaria a todos e todas a experimentarem a luz. Esse seria o fundamento político do trabalho do professor.

É justamente nessa *Segunda Modernidade*, transcendente e laica, que se estabeleceram as condições de possibilidade para a *invenção das metanarrativas modernas*, levadas às últimas consequências com o Iluminismo, quase dois séculos mais tarde. É principalmente com essa Segunda Modernidade – secular, mas que repôs em seu laicismo boa parte da transcendência religiosa medieval – que a pedagogia se articula, se firma e se dissemina como um conjunto de saberes laicos, mas de acento fortemente transcendente e funcionalista. Mas, mesmo na Primeira Modernidade, já vamos encontrar três dos principais *topoi* constitutivos do pensamento educacional moderno: o antiescolasticismo, a celebração do humano e a *busca de elementos da Antiguidade Clássica*. É desse último *tópos* que a pedagogia vai retirar a sua forte dose de platonismo (LOPES & VEIGA-NETO, 2010, p. 158, grifo meu).

Daí as grandes metanarrativas são extraídas, contudo bastante criticadas na contemporaneidade (LYOTARD, 2013). Ainda, a partir do pensamento desse segundo estágio da modernidade, relacionam-se dois ciclos. O primeiro gira em torno do núcleo metafísico, aquele que Platão dividiu em mundo sensível e em mundo inteligível; e o núcleo político, que se divide em três

etapas: considerando o livro VII d'A *República*, Platão esboça o perfil do governador do Estado Grego. Lopes e Veiga-Neto (2010) apontam um tríplice papel do condutor empreendido em relação aos cavernícolas. “Tendo chegado mais próximo à luz, ele se faz filósofo; ao conduzir cada um dos outros, ele se faz professor; conduzindo todos os outros, ele se faz político”. Não obstante, “é pela sua ação, esforço e inteligência que ele modifica a si mesmo, modifica os homens e modifica a cidade” (LOPES & VEIGA-NETO, 2010, p. 154). Esses autores acrescentam, ao governar a si mesmo, governaria melhor sua família, e, ao governar sua família, estaria apto a governar a cidade; pois conheceu a verdade e, assim, precisa reconduzir os que se encontram no mundo da ilusão.

As grandes narrativas que almejam resolver os problemas da humanidade não deram conta deles, senão os aumentaram. No século XX, presenciaram-se guerras devastadoras, que arrasaram dezenas de centenas de vidas humanas, fora os processos de totalitarismos em nome de universais. Segundo Costa (2005), no limiar do século passado, intensificaram-se as preocupações com as questões culturais, principalmente, no período pós-guerra. Essa centralidade cultural, como anteriormente mencionado, é oriunda dos processos desencadeadores das invenções tecnológicas de amplo alcance na desumanização. A intolerância, a resolução de problemas políticos/sociais de maneira horrenda como é o caso de Hiroshima e Nagasaki, o Holocausto e todos os demais eventos dramáticos e violentos provocados em nome de grandes ideias: muitas delas ligadas a problemas de identidade nacional, como é examinado por Woodward (2014).

Em um posicionamento pós-estruturalista, não há lógica em caminhar por esse sentido. Precisa-se de uma conduta mais humilde, menos prometedora de grandiloquentes feitos de liberação da humanidade. Os resultados apresentados por intermédio desses interesses globalizados não têm alcançado a saúde das relações humanas. Ao refratar esse pensamento para dentro da escola, Veiga-Neto, em entrevista concedida a Costa, (2007) diz:

seja como for, o que me interessa mesmo é estudar a escola sem assumir, antemão, que ela tem uma missão salvacionista ou que ela tem, por si mesma, o papel de formar moralmente os indivíduos. [...] Em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

As observações efetuadas no trecho levam a horizontalizar uma conduta investigativa pelo universo escolar, a buscar saber em que ele tem se transformado, quais são suas relações com a sociedade. Isso não a coloca um peso que talvez não possa ser conduzido por sua estrutura. O interesse maior é empreender modos de compreendê-la em suas ações, e quais são as finalidades alocadas em seus conteúdos e formas de ensino. Conforme Silva (2020a;2020b; 2014), é preciso questionar as relações de poder entranhadas na produção das práticas pedagógicas escolar de modo geral e em seu currículo de maneira particular. Veiga-Neto assevera que há um discurso corrente, próprio do pensamento moderno, que a escola é uma grande instituição encarregada de formar novos quadros, da formação de novas gerações, de formação de uma nova sociedade. “[...] Outros dizem que a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

A escola tem se fundamentado em uma relação ambígua. Para esse autor ela é uma instituição que, ao mesmo tempo em que tem um viés totalmente voltado ao projeto iluminista, inventa um discurso que talvez não possa cumprir. Veiga-Neto (2007) ressalva que, ao se tratar de escola está se pensando em espaço/tempo de modo amplo. Articula-se nessa noção da Educação Infantil ao ensino universitário. Com efeito, a ideia de Educação que se tem em mente faz parte de um posicionamento que se esquia das noções transcendentais e dialéticas. Segundo Veiga-neto (2012; 2013), Educação é o conjunto de práticas e saberes organizados com a finalidade de inserir os

novos indivíduos na cultura existente. Devido a sua importância prática e definição, entende “a educação como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2012, p. 275, grifo do autor).

Este conceito de Educação, que Veiga-Neto reconhece como operacional, está em concordância com a posição tomada por Arendt (2016), a qual cita como fundamento da Educação o nascimento de novos membros na sociedade humana e firma ainda que esses precisam ser socializados no mundo que lhes aparece como algo novo. Para tanto, Arendt fala do papel do professor e do educador. Em que o primeiro, seria aquele/a com habilidades instrutivas, sem necessariamente estar comprometido com a autoridade. Enquanto o segundo, por sua responsabilidade com o mundo, emerge de sua autoridade – tanto o mundo, como também quem vive nele precisa de cuidados. Para essa filósofa, é preciso refletir “[...] sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 2016, p. 234). Esta forma de pensar a Educação é corroborada por Veiga-Neto (2013) que parte dessas premissas como impulso em suas análises sobre essa responsabilidade.

A escola, nessa orientação, não objetiva salvar ninguém da escuridão pela lógica da alegoria da *Caverna*. Conforme Veiga-Neto (2007) expõe, se a escola conseguir realizar com êxito o que o pensamento moderno propôs já é algo que se espera já há muito tempo: os ideais de solidariedade, igualdade, justiça, etc.. Essa maneira de ver a escola à paloseco é, por conseguinte, devido ao fato de a escola ser considerada como uma daquelas instituições construídas para formar um sujeito moderno-cartesiano. Se, conforme esse autor, atualmente se transita entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, resta não criar ilusões/ou fetiches de saudosismos, isto é, diante da

fragmentação sócio/cultural que estão a impor requisições. Nesse seguimento, Hall (2013b) diz que espera também por um pós-saudosismo.

Veiga-Neto (2007) chama a atenção, no entanto, para que aquele primeiro aspecto se consolide as instituições, inclusive a escola, imprimiam e imprimem na clientela a disciplina; porém, diferentemente no que diz respeito à atualidade político/social da Educação, o indivíduo encontra-se sob controle por toda parte, e que a escola se tornou apenas coadjuvante no controle do corpo, além de que os próprios indivíduos mantêm a vigilância entre si – uma espécie de autogovernamento. É, neste sentido, que o autor elucida sobre a escola: é “preciso pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 118).

Diante desse contexto, pode-se fazer o questionamento posto por Bauman (2011b): “o mundo é inóspito à educação?”. Na tentativa de responder a esse problema, o sociólogo constata uma crise na Educação, porém, como se pode observar no mundo líquido moderno, tudo se coloca à prova da liquefação e a solidez do imaginário iluminista já não se sustenta. Sendo assim, “a história da educação sempre esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressupostos e estratégias experimentadas e em aparência confiáveis estavam perdendo contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados” (BAUMAN, 2011b, p. 73). Nesses termos, de que maneira se pode pensar a Educação para o tempo presente? Que resoluções são apontadas como inerentes aos problemas concretos da pós-modernidade articulados com a Educação? Se, então, não se vive no espaço/tempo do quadro moderno, quais são as demandas formativas da Educação do ponto de vista de Bauman? Será que existem outras respostas que vão além dos binarismos, forma/conteúdo, educador/educando? Zygmunt Bauman diz que a crise atual da Educação parece ser diferente das anteriores; no entanto, ele diz

que não é um fenômeno totalmente novo, logo, cabe questionar como se configura essa nova crise da Educação?

O que parece ocorrer no campo da Educação e que tem justificado os argumentos de sua crise é, basicamente, um novo processo na reformulação dos valores e princípios tidos na História da Educação como intocáveis. O que, segundo Bauman, (2011b, p. 73) “[...] impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização”. Isso é algo como se fosse, segundo Hall (2014), um processo de rasura de antigos conceitos que não servem mais aos interesses estimados pela sociedade da modernidade tardia. Conforme é dito por Zygmunt Bauman (2011b), a Educação sempre atravessou situações críticas, mas, por sua vez, sempre conservou certas invariantes; que agora precisam ser revistas e dar espaço a outros elementos menos cristalizados.

[...] a ideia de que a educação possa ser um “produto” destinado à apropriação e conservado para sempre é desanimadora e sem dúvida não beneficia a institucionalização da escola. Para convencer seus filhos sobre a importância do estudo, os pais e mães de antigamente costumavam dizer que “o que vocês aprenderem nunca mais ninguém vai lhes tirar”. Essa promessa podia parecer encorajadora para as crianças de então, mas os jovens de hoje ficariam horrorizados se seus pais ainda usassem esse tipo de argumento. No mundo contemporâneo, os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de “até segunda ordem” (BAUMAN, 2011b, p. 74).

As palavras de Bauman deixam evidente como a Educação se tornou um produto de validade efêmera. A Educação é, aqui, pensada no sentido conteudista, daquela que, no Brasil, durou de 1549 a 1932, em se tratando da Pedagogia tradicional (SOUSA, 2018). Como ressalta o autor, nada pode ficar de fora dos processos de aceleração e velocidades cada vez mais condensadores do espaço/tempo. Não há mais espaço para uma formação enciclopédica interessada em inculcar quantidades massivas de informações sobre o cérebro. Outras questões são mais relevantes à sobrevivência dos cânones contemporâneos.

Os alunos não vão mais à escola para receber conteúdos que possam durar por longos períodos, pois, na sociedade da comunicação, segundo o autor em análise, é impossível sustentar alguma justificativa como aquela dos mais antigos: em outros termos: o que se aprende ninguém poder retirar de você. Ao se refletir sobre a dinâmica dessa sociedade em que as relações humanas, assim igualmente sobre qualquer outra que não deve durar, Bauman (2011b) impõe dois desafios aos pressupostos básicos da Educação.

O primeiro desafio foi colocado em linhas gerais como tendo que enfrentar a noção de um conhecimento articulado com as rápidas transformações da sociedade líquida, pois “o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa” (2011b, p. 74). Nesse sentido, as práticas metodológicas e teóricas que pautavam a ação social da Educação escolar se perderam ou estão em vias de não se sustentarem na sociedade informada.

O segundo desafio colocado para a Educação contemporânea condiciona-se, de forma invariável, às abruptas transformações das mudanças imprevisíveis próprias da sociedade líquida. “O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo; mas, e se o mundo se transformar de maneira tal que desafie continuamente a verdade do conhecimento existente até então e pegue de surpresa mesmo as pessoas ‘mais bem informadas’?” (BAUMAN, 2011b, p. 74). Em relação ao modo de significação do mundo, Hall (2016) analisa três vertentes principais, que deram sustentação à maneira como se buscou dar sentido à cultura: a orientação reflexiva, a intencional e a construtivista.

A primeira perspectiva acredita que a representação, a qual é feita pela mente, é a mais fiel possível das coisas que estão aí. Nesta forma de entender, o conhecimento parece se aproximar daquele modelo epistemológico criticado por Bauman. A segunda perspectiva orienta-se pelo individualismo da

representação. O enunciador do discurso torna-se único e exclusivo responsável pelo que diz, isto é, vale-se de sua intenção para propor significados pelo seu dizer, e sua compreensão liga-se diretamente às suas intencionalidades ou objetivos. No caso, o decodificador precisa interpretar o que o locutor tem como finalidade, ao proferir algo; o sentido, portanto, está condicionado ao autor. A terceira forma de significação é aquela defendida pelos atuais pesquisadores dos discursos, de modo que o sentido e o significado do que se diz é partilhado entre quem diz e o destinatário desse dizer; assim o conhecimento é colocado nos termos do que Bhabha (1998) considera negociação. Esse, em suas análises, seria uma forma de teorizar ou produzir o conhecimento em uma dinâmica que fosse alheia às polaridades, o significado, assim se condiciona pelas posições coletivas na Circunstância de Discurso (CHARADEAU, 2016).

Destarte, em seus estudos históricos sobre a Educação, Bauman enfatizava duas premissas fundadoras do pensamento educacional escolar. A primeira diz respeito a uma ordem imutável do mundo subjacente a todas as experiências humanas. E um segundo pressuposto que se encontra na natureza humana, codificado em leis eternas. O autor assevera que essas noções tiveram fortes incidências na forma como tem sido conduzido o ensino. A consequência mais evidente da primeira ideia é que os professores buscaram ou buscam transmitir um conhecimento por sua necessidade e benefícios. A segunda noção incidiu, no pensamento dos professores, a autoconfiança de inculcar nos alunos modelos atemporais, que desejavam ser seguidos por seus alunos. No entanto, o autor acrescenta que vivemos em um mundo muito mais propício ao esquecimento do que em um ambiente favorável aos estudos. Com isso, o autor diz “ai daqueles que guardam tudo na memória: as trilhas confiáveis de ontem poderão dar amanhã em becos sem saída ou em areia movediça, e os padrões habituais de comportamento, antes à prova de erros, podem levar ao desastre, e não ao sucesso” (BAUMAN, 2011b, p. 74).

Em um mundo onde nada permanece por muito tempo, tudo é volátil e se transmuta antes mesmo que se estabilize. Nessa perspectiva, o behaviorismo é atacado com veemência por sua lógica comportamentalista iniciada pelo fisiologista Pavlov. A sua criação de um labirinto monótono e imutável, segundo Bauman, hoje, corresponde a uma abertura de livre mercado em que tudo pode acontecer; em novos tempos/espacos onde se torna imprevisível o sucesso, tendo-se que contar muitas vezes com a própria sorte. Nada se sustenta, ou chega a se sedimentar. É neste sentido que se justifica, conforme o autor, a necessidade de movimentos rápidos, e sem forçar demais em pontos determinados, segundo sua metáfora, é imaginar a ação sobre o gelo fino.

Bauman (2011b) chama a atenção que o problema não é de reforma das estratégias da Educação, pois isso resolve quase nada ou muito pouco. A questão é mais abrangente e radical, ou seja, o mundo fora da escola mudou. Nesse sentido, não adianta culpabilizar os educadores por determinados erros ou negligências de um modelo de Educação que se encontra no paradigma descrito anterior. Sendo assim, o autor diz que o mundo atual tem buscado pôr sobre os ombros individuais a resolução dos problemas de natureza coletiva. Talvez seja, nesse contexto, que se faça presente a Educação continuada, considerando que a personalidade é uma fonte jamais exaurida e que deve contar com a criatividade, outras competências, além da formação inicial oferecida pelo cargo. No dizer do autor, é preciso ser você mesmo, no sentido de buscar fazer diferente dos demais, sair da mesmice, andar com os próprios pés, apresentar projetos incomuns, ideias que ninguém sugeriu ainda. É dessa forma que Bauman apresenta algumas das exigências do mundo líquido moderno quando se busca refletir sobre a produção educacional – sair da via única e comum.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas [...] a mudança atual não é igual

às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. *Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida* (BAUMAN, 2011b, p. 80, grifo meu).

O conhecimento humano atravessou o mundo moderno e chegou até as circunstâncias da vida contemporânea dividindo-se em duas frentes. A primeira diz respeito à enorme massa de informações, tornada possível, graças aos interesses nas descobertas dos espaços vazios. Embora a promessa pós-moderna de construir um mapa mundi não tenha sido concluída, ou talvez nunca chegue a esse objetivo final, pois, conforme Bauman, quanto mais se descobre tanto mais surgem novos espaços desconhecidos. O segundo aspecto da aventura do conhecimento é voltado para o âmbito da Educação, que aumentou as capacidades perceptivas e maiores possibilidades de retenção dos educandos. Sendo assim, de um mundo que era considerado selvagem e que se fosse preciso mapear seus espaços em branco para melhor conhecê-lo, transformou-se e se transforma-se em um gigantesco universo inassimilável – uma galáxia de informações que sujeitos comuns, e até mesmo grupos de especialistas, não conseguem dominar. No excerto acima, o autor dá ênfase à ideia de que precisamos ainda aprender a lidar com esse novo e renovado volume de conhecimento.

Neste novo quadro de pensamento, as ferramentas tradicionais de produção de conhecimento se fazem obsoletas e sem utilidade diante do universo caleidoscópico das informações ininterruptamente produzidas. Dessa maneira, o conhecimento tradicional fundiu-se com as novas produções da sociedade hodierna, e, para Bauman, a massa transformou todos os conteúdos em únicos e entediantes. Assim, surge o problema de comparar qualitativamente um conhecimento diante de outro. Exige-se, no entanto, a comparação de porções quantitativas retirada da grande massa a pretexto de

análise. Em consonância com o autor, não há um meio óbvio e infalível de separação e classificação de informações, ao se levar em consideração níveis de importância. Isso porque a relevância momentânea que adquire a informação torna em algo perplexo tal decisão, e sintetiza: “na massa, frações desconhecidas talhadas para o consumo e o uso pessoal só podem ser avaliadas pela quantidade; não há como comparar sua qualidade com a de outras parcelas da massa. Uma informação equivale a outra” (BAUMAN, 2011b, p. 80).

A visibilização dos espaços vazios, entre os quais, aqueles proporcionados pela diferença de identidades, até então negligenciados, passam a ocupar algum lugar nos debates da década de 1960 até aos dias atuais. Com isso, quando Bauman faz menção ao interesse dos seres humanos em desbravar e ocupar todos esses espaços do globo, surgiu a possibilidade de pôr em pauta a identidade cultural (HALL, 2014; 2019), e todos os questionamentos dos novos movimentos sociais que irromperam naquela década. Silva (2020a; 2020b; 2014) apresenta, nesse contexto, a imanência de uma teorização educacional denominada de Pedagogia da Diferença. Essa perspectiva pretende fortalecer o debate sobre os interesses de grupos em afirmar suas identidades e o respeito às suas diferenças. Como sugere o autor, a partir daí, desenvolvem-se as várias arenas discursivas que buscam questionar as relações de poder e as formas de produzir a diferenciação no interior dos sistemas simbólicos sociais e culturais, principalmente no espaço dos currículos escolares. A esse respeito, Veiga-Neto (2007) relembra que a escola foi criada como instrumento de produção de um sujeito moderno – cartesiano.

Dentro dessa discussão, que investiga a temática a respeito da identidade e da diferença, as análises pós-estruturalistas desenvolvidas no cenário do paradigma da modernidade líquida problematizam as polarizações binárias, que, conforme (DERRIDA, 2001; HALL, 2019; 2014; 2013a SILVA,

2020a;2020b; 2014; WOODWARD, 2014), têm orientado a formação da identidade do sujeito moderno. Porém, a emersão da identidade cultural, que se dissipa em várias outras: identidade étnico/racial, identidade de gênero, identidade sexual, identidade de classe, identidade nacional, exige que se formule uma nova Educação e formação escolar, que pergunte pelo outro (SKLIAR, 2005). Ignorar e reprimir esse outro como ato de violência, faz com que ressurgam com maior decisão de ocupar seus espaços, pois “[...] a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado”, (SILVA, 2020b, p. s/p).

A partir de um questionamento, refletido na problemática dessas dicotomias que têm suas origens com o Renascimento, na primeira e na segunda fase da modernidade, como se mostrou a partir de Lopes e Veiga-Neto (2010), vive-se atualmente com os processos de descentramento daquela identidade fixa, que, segundo Silva (2020b; 2014), desencadeou pelo menos três estratégias pedagógicas, com a finalidade de reconhecer a complexidade indicada pelo conceito de *différance*, que, de acordo com o autor, carrega as marcas do adiamento e da diferença em relação ao significado. Por conseguinte, tem em particular subsidiado as teorizações recentes, tanto sobre a fixação, quanto da compreensão das identidades como entes em constante produção, (HALL, 2019; 2014).

Assim, a primeira estratégia pedagógica é considerada por Silva (2020b; 2014) como *liberal*. De acordo com este posicionamento, a diversidade é reconhecida, e por isso, deve ser respeitada e tolerada. Em harmonia com o autor, aproximam-se de um sentimento paternalista, os bons sentimentos e a boa-vontade em relação à diversidade. O fundamento é que a natureza humana pode ser expressa de diversas formas, e todas são legítimas. Em termos pedagógicos, as crianças e jovens escolares devem ter contato com a diversidade da cultura humana, de tal modo que nada lhe pareça estranho. O

problema é que, nessa maneira de considerar a identidade e a diferença mantém-se a falta de questionamento sobre as relações de poder entranhadas na produção dessas identidades e os processos de diferenciações culturais.

A segunda abordagem da subversão, estabelecida pela teorização cultural contemporânea, e que, de alguma forma, busca reconhecer a fluidez da identidade é a que o autor denomina de *terapêutica*. Da mesma maneira que, na perspectiva liberal, concorda-se que a diversidade é algo natural e bom, mas, por outro lado, ressalta que os indivíduos que não aceitam a diversidade, ou rejeitam a diferença, é o caso de se considerar como distúrbio psicológico. Nas palavras do autor: “para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas”, (SILVA, 2020b, p. s/p). O desafio da prática pedagógica derivada dessa interpretação assenta-se na mudança de atitude, pois as representações distorcidas indicadas podem ser corrigidas através de tratamento psicológico. As dinâmicas de grupos, dramatizações e exercícios corporais são algumas das estratégias elencadas pelo autor como via de recursos a essa visão pedagógica da diferença.

Existe um terceiro posicionamento enfatizado por Silva (2020b; 2014) que se encontra em algum lugar entre as duas orientações apresentadas. Algo parecido com a noção de orientalismo, (SAID, 2007), nessa concepção, o outro é visto como exótico e curioso. Segundo Silva (2014), nas práticas escolares têm-se trabalhado os estudos sobre as diferentes culturas como sendo superficiais e distantes. Nesse sentido, o importante é manter certo distanciamento espaço/temporal, longe o bastante para não provocar a diferença ou a dissonância. Em termos pedagógicos e das práticas curriculares, essa orientação não permite o questionamento das relações de poder envolvidas na produção da identidade e diferença, portanto, assim como

as demais perspectivas mostradas se mantêm intactas por este viés as tradicionais formas de manutenção do status quo.

A quarta e última forma de subversão apresentada por Silva (2020b; 2014) é a que diz respeito diretamente a uma Pedagogia da Diferença. Através desse conceito, busca-se produzir uma postura questionadora da identidade e dos processos de diferenciação. Objetiva-se chamar a atenção dos educadores escolares para as relações de poder entranhadas na forma como é confeccionado o planejamento curricular da escola. Nesta pedagogia, faz-se relevante considerar as produções da teoria cultural recente como instrumentos na elucidação dos problemas que vigoram no contexto das práticas educativas. Como a relação da identidade e da diferença é considerada de ordem política, o autor coloca dois problemas, que de seu ponto de vista e de modo geral da orientação pós-estruturalista do currículo, podem guiar a tessitura das experiências escolares dos alunos e alunas, a saber: “como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p. 99). O fundamental para este autor é que a escola permita que seus discentes possam abrir o debate sobre a identidade vigente, de modo tal que se torne impossível recorrer novamente a uma identidade discriminadora, racista, preconceituosa e excludente.

Essas ideias são corroboradas por Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b), ao questionar o poder exercido por uma identidade cartesiana fixa, rígida e racional, que pretende transformar o outro em corpo abjeto (BUTLER, 2002). Porém, em uma pedagogia que pergunta pelo outro, pretende-se estimular os alunos e alunas a pensarem no inexplorado, no ambíguo, no arriscado; saindo-se, assim, da zona de conforto do consenso, do estabelecido, do assegurado, da solidez do mundo e suas identidades e diferenças, (BAUMAN, 2011a; 2011b; 2008; 2005). É neste sentido que Silva (2014) indaga a Escola e seu currículo, para permitir que seus alunos e alunas

estabeleçam uma relação questionadora diante do fechamento da produção da identidade, reconhecendo-a como artefato de forjamento cultural.

Portanto, neste interim, que ressalve diante das práticas pedagógicas a problemática proposta pelos resultados de pesquisa efetuadas no campo da diáspora, hibridismo, atravessamento de fronteiras, travestismo e nomadismo. É dessa maneira que se pode afirmar, conforme Todorov (2019) que o eu também é um outro. E assim não faz sentido uma identidade imutável capaz de reclamar para si o direito de se posicionar como o sujeito panóptico. Nietzsche, (2010), ao tratar da mentira e da verdade, afirma que esta não passa de um conjunto de metáforas e metonímias. Desse modo, parecem fazer sentido os argumentos postulados pelos autores analisados, em relação ao poder, à Educação escolar, à identidade, à diferença, à discriminação e à exclusão do outro dos direitos sociais, políticos e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade líquida apresenta novos desafios para a Educação escolar. No bojo de suas demandas, apresenta-se a Pedagogia da Diferença que propõe a problematização das relações de poder que englobam as decisões relativas à identidade e à diferença. Sendo assim, uma Educação afinada com as demandas atuais precisa iniciar os novos indivíduos na cultura que se apresenta como líquida. Deve-se considerar o significado e o sentido sempre como deslizante, e que o novo sujeito precisa estar constantemente negociando sentidos, nos termos da *différance*.

Desse modo, como não há um sentido definido, não existe razão para que uma determinada identidade se estabeleça como centro privilegiado da tomada de decisões, de modo fixo e totalizante. No limite, a Pedagogia da Diferença busca compreender a realidade social como multifacetada e procura teorizar fora dos binarismos, dando visibilidade à complexidade da subjetividade humana. Nesses termos, postula uma identidade subversiva e

descentrada, em detrimento de uma identidade soberana e imutável produzida pela cultura iluminista.

Finalmente, uma sociedade em que as relações são vaporosas e, de modo instantâneo, mudam-se os interesses, é preciso que se pense em uma nova forma de educar. Nesse sentido, as contribuições da Educação derivada das propostas pós-estruturalistas são importantes para melhor compreender a nossa formação identitária e acultura da sociedade na qual vivemos. E que essas relações podem, muitas vezes, provocar mais discriminação, racismo, preconceito, e, de modo geral, exclusão do outro das benesses sociais, políticas e culturais. Necessita-se, portanto, de novas atitudes, habilidades, capacidades, maneiras de convivência e de competências individuais e coletivas.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. – São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAUMAN, Z. O que é pós-modernidade? Entrevista concedida ao canal **Fronteiras do Pensamento**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCdUuQycl6Q> Acesso em: 02 jul. 2020.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**.- Rio De Janeiro: Zahar, 2011a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. - Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.
- BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. - Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. - Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. - Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. - Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEIJER, I. C.; PRINS, B. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith

Butler. **Revista Estudos feministas**, 1º semestre/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, M. V. Poder, discurso, e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In*. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.s).

**Currículo: debates contemporâneos**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: Modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DERRIDA, J. **Posições**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, S. **Cultura e representação**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a.

HALL, S. Entrevista com Stuart Hall: de Heloísa Buarque de Hollanda e Liv Sovik. Mairaquitã, **Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 196-207, jul./dez. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/695> Acesso em: 05 ago. 2020.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. © **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846> Acesso em: 25 ago. 2020.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós moderna**. – 15. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. – São Paulo: Hedra, 2010.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. - São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020a.

SILVA, T. T. da. **Por uma pedagogia da diferença**. - 30 jul. 2020b. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/ep514/texto11.htm> Acesso em: 05 de ago. 2020.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença *In*: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não tivesse aqui? *In*. (Org.s). **Currículo**: debates contemporâneos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, M. M. de. Teorias pedagógicas emergentes e predominantes no Brasil: um enfoque histórico-crítico na formação de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p.118-127 out/dez 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n4.h395. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2522> Acesso em: 03 set. 2020.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VEIGA-NETO, A. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. **IV CLAB — Colóquio Latino-americano de Biopolítica**

**II CIBE — Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación** 3 al 6 – septiembre – 2013 — Bogotá, Colômbia Conferência de Encerramento (Ponencia de Clausura). Disponível em:

<http://www.michelfoucault.com.br/?textos,37,,,2> Acesso em: 05 de jul. 2020.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*. COSTA, M. V. (Org.a.). **A escola tem futuro?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



e-ISSN: 2177-8183

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos  
estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E CARÊNCIA ALIMENTAR EM  
ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO  
INSTITUCIONAL**

***LEARNING DIFFICULTIES AND FOOD LACK IN STUDENTS OF PUBLIC  
SCHOOLS: THE ROLE OF INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGUE***

***DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y CARENCIA ALIMENTARIA EN  
ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS: EL PAPEL DEL  
PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL***

*Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos*  
trf.educa@gmail.com  
Mestre em Educação  
Universidade Federal de Pernambuco

*Aline Martins da Silva Ferreira*  
[aline\\_silva-ferreira@hotmail.com](mailto:aline_silva-ferreira@hotmail.com)  
Especialista em Psicopedagogia Institucional  
Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE

*Clarisse Moreira Theberge de Araujo*  
[claraujo.tst@gmail.com](mailto:claraujo.tst@gmail.com)  
Bióloga  
Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE

*Rebeka Quidute Balbino Silva*  
[rebekabalbino1@gmail.com](mailto:rebekabalbino1@gmail.com)  
Especialista em Educação Especial  
Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE

**RESUMO**

No artigo é identificada a atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela carência alimentar nos alunos de escolas públicas. Para tal, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica. O critério de escolha consistiu na leitura de resumos de artigos com as palavras-chave: alimentação, carência alimentar, dificuldades de aprendizagem, escolas públicas e Psicopedagogia. Em seguida, os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, totalizando 17 artigos. As pesquisas apontam a carência alimentar como fator determinante para a dificuldade de aprendizagem de alunos da escola pública, porém não abordam uma resolução dentro da perspectiva

psicopedagógica. Constatou-se que há um número reduzido de pesquisas no campo da Psicopedagogia no tocante aos problemas de aprendizagem relacionados à má alimentação dos alunos das escolas públicas. Apesar da ausência de material bibliográfico sobre este assunto, o mesmo se mostrou relevante por tratar de questões voltadas ao social, visto que o ponto inicial para elaboração da pesquisa foi a problemática dos alunos das escolas públicas brasileiras no tocante ao acesso à merenda durante o período de isolamento social causado pela pandemia do covid-19.

**Palavras-chave:** alimentação; carência Alimentar; dificuldades de aprendizagem; escolas públicas brasileiras; Psicopedagogia.

### **ABSTRACT**

In the article is identified the role of the psychopedagogue in the face of learning difficulties caused by lack of food in public school students. For this, we chose to carry out a bibliographic search. The choice criterion consisted of reading abstracts of articles with certain keywords: food, lack of food, learning difficulties, public schools and Psychopedagogy. Then, the selected papers were read in full, totaling 17 articles. The researches point to the lack of food as a determining factor for the learning difficulties of public school students, but they do not address a resolution within the psychopedagogical perspective. It was found that there is a lack of a small number of researches in the field of Psychopedagogy with regard to learning problems related to poor diet of students in public schools. Despite the absence of bibliographic material on this subject, it proved to be relevant because it deals with social issues, since the starting point for the elaboration of the research was the problem of students in Brazilian public schools regarding access to school meals during the period of social isolation caused by the covid-19 pandemic.

**Keyword:** food; lack of food; learning difficulties; brazilian public schools; Psychopedagogy.

### **RESUMEN**

El artículo identifica el papel de los psicopedagogos ante las dificultades de aprendizaje provocadas por la escasez de alimentos en estudiantes de escuelas públicas. Para ello, optamos por realizar una investigación bibliográfica. El criterio de elección consistió en la lectura de resúmenes de artículos con las palabras clave: alimentación, escasez de alimentos, dificultades de aprendizaje, escuelas públicas y Psicopedagogía. Luego, las obras seleccionadas fueron leídas en su totalidad, totalizando 17 artículos. Las investigaciones apuntan a la escasez de alimentos como un factor determinante para la dificultad de aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas, pero no abordan una resolución desde la perspectiva psicopedagógica. Se constató que existe un pequeño número de investigaciones en el campo de la Psicopedagogía sobre los problemas de

aprendizaje relacionados con la mala alimentación de los estudiantes de las escuelas públicas. A pesar de la ausencia de material bibliográfico sobre este tema, se mostró relevante para tratar cuestiones relacionadas con lo social, una vez que el punto de partida para la elaboración de la investigación fue el problema de los estudiantes de escuelas públicas brasileñas con respecto al acceso al almuerzo durante el período del aislamiento social provocado por la pandemia del covid-19.

**Palabras clave:** comida; Escasez de alimentos; dificultades de aprendizaje; escuelas públicas brasileñas; Psicopedagogía.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É na infância que o ser humano apresenta seu maior desenvolvimento físico e psicológico. Paralelamente a isso, é quando acontecem as primeiras interações sociais fora do círculo familiar. Contudo, todas as potencialidades parecem apresentar deficiências quando a criança enfrenta déficit alimentar importante. No Brasil, em decorrência do grande número de famílias vivendo com uma renda extremamente baixa, essa problemática fica mais evidenciada, principalmente em escolas públicas, onde o público-alvo são membros desses núcleos familiares.

Segundo Ribeiro e Silva (2013), o consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo, como consequência, para as crianças em idade escolar: retardo no desenvolvimento, diminuição na capacidade de aprendizagem e maior susceptibilidade a doenças, além de um grande impacto sobre a função cerebral. Esses podem interferir no pensamento, no aprendizado, na memória e no comportamento. A alimentação escolar tem características de assistência nutricional, desde que ofereça alimentos adequados em quantidade e qualidade que satisfaçam as necessidades nutricionais do escolar, no período em ele que permanece na escola. Muitas vezes, essa é a única fonte de alimento do estudante, em especial para população de baixa renda.

É notório que a escola pública brasileira tem fracassado em sua função de ensinar a maioria das crianças e que as mais atingidas por essa falha pertencem aos segmentos mais pobres das classes trabalhadoras, pois vêm de uma família que, em sua maioria, não estimula, nem incentiva a vida escolar dos seus filhos (PATTO, 1992). O direito de acesso à educação está previsto na Constituição Federal em seu Artigo 205 (CF/1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990) no Artigo 53, mas isso não significa que efetivamente **seja para todo**, pois ainda vivenciamos, na atualidade, elevados índices de evasão e repetência escolar. De acordo com Forgiarini e Silva (2007, p. 4),

este é o grande desafio a ser superado na atualidade pelo sistema educacional: escola pública de qualidade para todos. Para tanto, faz-se necessário que, além do acesso, também seja garantido a essas crianças sua permanência e sucesso na escola.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem como “missão subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis do governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 2020). Em 2014, o INEP realizou um levantamento sobre o perfil socioeconômico dos alunos da educação básica, públicas e privadas. A construção dos dados se deu a partir dos processos avaliativos que são realizados ao longo da Educação Básica e que necessitam que o estudante responda a um questionário sobre sua vida particular. O documento conta com uma tabela de descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes, separados do nível I ao VII. De acordo com o INEP, o primeiro nível é o mais desprovido de recursos básicos necessários, pois descreve o seguinte perfil:

este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. (INEP, 2014, p. 3).

O documento não afirma que o nível mais desprovido se caracteriza por alunos de escolas públicas, já que a sua investigação perpassa também os alunos de escolas privadas. Porém, a descrição leva à compreensão de que o público apresentado é o da escola pública, pela questão da relação entre renda familiar e escolaridade dos pais. Uma família que vive de um salário mínimo – que no ano de 2020 é de R\$1.045,00 (um mil e quarenta e cinco reais) – dificilmente terá condições de ter uma alimentação equilibrada, com todos os nutrientes necessários para o seu corpo. Aluguel e energia elétrica são priorizados, a alimentação entra por último nessa lista.

Na década de 1990, Patto (1992) afirmou que, dentro da escola, por conta da situação social, algumas crianças eram apontadas como “problemáticas”, uma vez que precisavam de um atendimento especializado no ambiente externo à escola. A partir de necessidades individuais, elas eram acompanhadas por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, da mesma forma que crianças com melhores condições financeiras recebem. O ponto mais interessante é que a autora já percebia que a ausência destes profissionais ocasionava um aprofundamento e cronificação das dificuldades vividas por essas crianças.

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às situações do contexto do estudante, como as metodologias utilizadas pelo professor, seu estado emocional e a alimentação. Os transtornos de aprendizagem, por sua vez, surgem de questões neurobiológicas (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). Sendo, assim, importante levar em consideração “[...] a normalidade do cérebro para poder receber e processar as informações; a integridade das vias que levam as informações ao cérebro: óptica, auditiva, tátil cinestésica, olfativa, gustativa” (TOPCZEWSKI, 2011, p. 197).

Existe uma relação direta entre transtorno de aprendizagem e o funcionamento do cérebro, pois a aprendizagem é apontada como uma

atribuição do Sistema Nervoso bastante profunda. Essa engloba o funcionamento de múltiplos processos mentais, os quais exprimem a ativação e inibição de variadas áreas cerebrais ao mesmo tempo.

O profissional da Psicopedagogia tem como foco trabalhar de forma a diminuir ou erradicar as limitações que surgem dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dentro da escola, o psicopedagogo institucional é habilitado para tratar dessas questões, de forma a prevenir que as dificuldades de aprendizagem continuem interferindo no sucesso da vida escolar do aluno, identificando, dessa forma, a causa da dificuldade e intervindo de forma a eliminá-la, para que a vida escolar siga seu fluxo. Nesse sentido, como afirma Santos (2014, p. 50), o psicopedagogo institucional “[...] atua nas instituições – principalmente escolas – com o objetivo de desenvolver trabalhos de prevenção às problemáticas de aprendizagem”.

Posto isso, surge o seguinte questionamento: de que forma o psicopedagogo pode agir frente aos problemas de aprendizagem relacionados à carência alimentar de alunos de escolas públicas? Tal questão, e, conseqüentemente, a busca por respostas, surgiu a partir da leitura de uma notícia veiculada no site UOL, que abordava a dificuldade dos estudantes, no tocante ao acesso às informações escolares durante a pandemia do Covid-19. E, chamava maior atenção para falta de alcance à merenda oferecida pelas escolas. As pesquisas iniciais foram baseadas nos seguintes autores: Bizzo e Leder (2005); Almeida e Souza (2007); Bezerra (2009); Cavalcanti (2012), Ribeiro e Silva (2013) e Carvalho (2016).

Durante a leitura desses textos, percebeu-se que há muita citação relacionada à carência alimentar, mas não há nenhuma relação com a atuação do psicopedagogo dentro dessas dificuldades de aprendizagem geradas por esse déficit. Por observar a carência de pesquisas no campo da Psicopedagogia, no tocante aos problemas de aprendizagem relacionados à

má alimentação dos alunos das escolas públicas, identificou-se a necessidade de um aprofundamento a respeito do tema.

Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo geral identificar a atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela carência alimentar nos alunos de escolas públicas. Para concretização do mesmo, seguiram-se os seguintes objetivos específicos: (1) sinalizar as consequências da carência alimentar no processo de ensino e aprendizagem e (2) apresentar as diferentes formas de intervenção do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem causadas pela má alimentação nos alunos de escolas públicas.

Essa pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Isto é, uma pesquisa baseada no levantamento de estudos realizados em publicações relacionadas ao tema proposto. Os quais foram recolhidos por meio de livros, artigos, monografias, entre outros, que tinham por finalidade responder ao problema de pesquisa em questão. Sendo assim, o artigo segue com os procedimentos metodológicos, resultados e discussão e por fim as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao começar a descrição dos procedimentos metodológicos, inicia-se classificando essa pesquisa como exploratória. Segundo Prodanov (2013, p. 127), esse tipo de pesquisa “[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”. Além desse fator, adotou-se uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, ou seja, uma pesquisa baseada no levantamento de estudos realizados em publicações relacionadas ao tema proposto. Para ter acesso a esses estudos, buscou-se em diferentes meios, como livros, artigos, monografias, entre outros, para, a partir desse levantamento, responder ao problema de pesquisa. Sendo, assim, esse o instrumento para reunir informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

No final do mês de abril de 2020, iniciaram-se as pesquisas. O critério de escolha dos textos para a pesquisa foi estabelecido da seguinte forma: realizou-se uma busca na base de dados da Scielo e na Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Os termos-chave utilizados foram: alimentação, carência alimentar, dificuldades de aprendizagem, escolas públicas e Psicopedagogia.

O objetivo inicial era encontrar textos que discorressem sobre a atuação do psicopedagogo dentro dessa temática, o que não foi possível. Então, selecionou-se textos sobre a carência alimentar, não só de forma isolada, mas também fazendo a sua ligação com a merenda escolar e a aprendizagem. Também se elegeu textos específicos que tratassem sobre a aprendizagem – bem como, dificuldades e transtornos que a envolvem. Por fim, a Psicopedagogia, o que ela é e o papel do psicopedagogo. Os critérios para iniciar a leitura dos textos pesquisados se deu pelo título e leitura do resumo.

Foram examinados trabalhos publicados entre os anos 2005 e 2016 (2005, 2007, 2009, 2012, 2013 e 2016). A escolha das datas se deu dessa maneira por se pretender encontrar textos mais recentes, dos últimos cinco anos, uma vez que apresentam dados mais atuais. Além disso, hoje leva-se em consideração outros fatores importantes para o processo de aprendizagem, como: o emocional, o físico e também o biológico, nos quais a alimentação desempenha papel fundamental. A partir dessa busca, é importante dizer, encontrou-se poucas publicações dentro do assunto, sendo necessário ler artigos anteriores ao prazo inicialmente proposto, mas que ainda se encaixam dentro do assunto abordado, os quais se mantêm atuais em algumas questões.

Inicialmente, identificou-se a importância de pesquisar sobre a alimentação e carência alimentar, para identificar de que forma ela é importante para o desenvolvimento humano e o que a consequência de uma má alimentação pode ocasionar. Ao identificar nos artigos que a carência alimentar pode influenciar na aprendizagem, buscou-se, então, por aqueles que

explorassem o assunto dificuldade de aprendizagem, para assim, estabelecer uma relação entre as duas temáticas.

Após constatar as relações, procurou-se por pesquisas relacionadas à escola pública, de modo a compreender melhor o perfil do estudante e, em especial, a sua relação com a merenda escolar, dando ênfase, nas buscas, à carência alimentar desses alunos e a sua relação com a aprendizagem. E, por fim, buscou-se encontrar a Psicopedagogia dentro dos assuntos tratados, com o intuito de identificar a atuação do psicopedagogo dentro desse processo. O que se constatou, com essa busca, foi a dificuldade em encontrar pesquisas, que, de fato, abordem o tema proposto. Encontrou-se apenas textos sobre a atuação desse profissional dentro dos problemas de aprendizagem.

A coleta de dados se deu com uma leitura exploratória dos resumos dos trabalhos encontrados para verificar se estavam dentro do tema. Em seguida, os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e analisados a partir da perspectiva teórica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Posteriormente, foi feito o registro das informações extraídas das fontes, ordenando-as para possibilitar a obtenção de respostas ao problema de pesquisa.

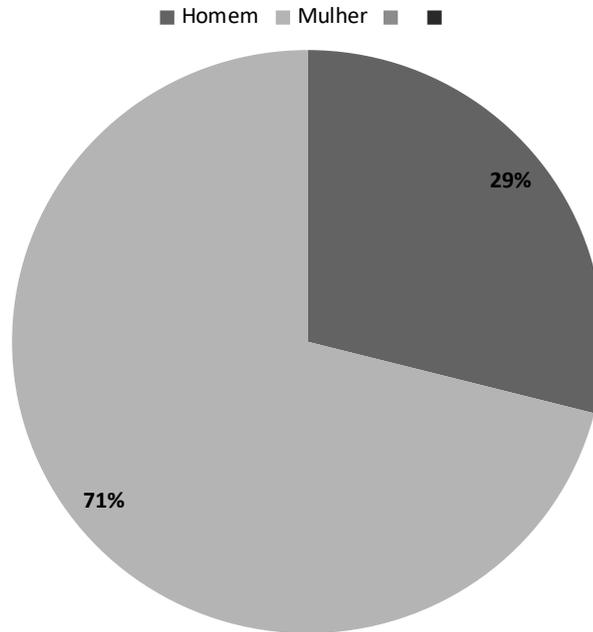
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização da metodologia, ora apresentada, gerou resultados que serão apresentados nesse trecho do trabalho. Para maior sistematização e entendimento dos achados da pesquisa, foram elaboradas subseções, com base no objetivo geral e nos objetivos específicos. No espaço temporal delimitado, foram encontrados **56** textos publicados, dos quais apenas 17 corresponderam ao critério de pesquisa dito anteriormente. Dos 17 artigos escolhidos, 9 se referiam à alimentação, carência alimentar e educação nutricional, 3 abordaram a Psicopedagogia e atuação do psicopedagogo institucional, 2 discursaram sobre a escola pública e os principais envolvidos no

funcionamento desta instituição e 3 sobre aprendizagem e as características relacionadas às dificuldades e transtornos identificados. A seguir, serão apresentados gráficos e quadro que demonstram pontos importantes sobre os textos selecionados para a pesquisa.

O gráfico 1 apresenta a representação dos autores, por gênero, para ter-se uma ideia de quem mais tem proposto e popularizado o debate sobre o assunto.

**Gráfico 1:** Autoria dos textos, por gênero

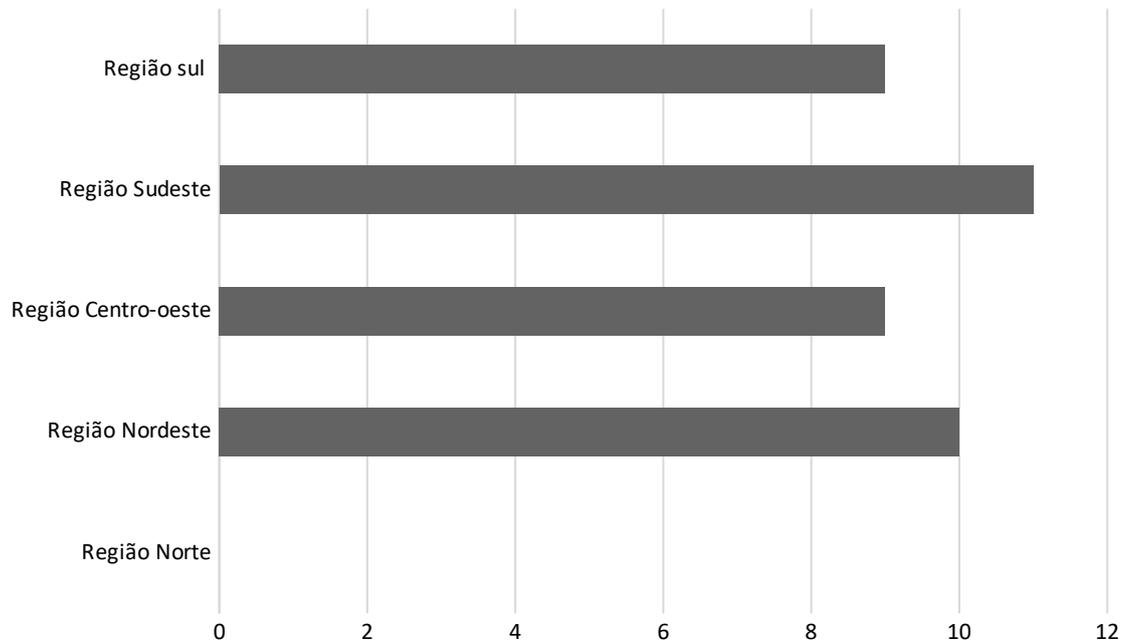


**Fonte:** Elaborado pelos autores do artigo, a partir da pesquisa bibliográfica (julho/2020)

Como é percebido, o gráfico 1 revela que “29%” dos autores das pesquisas selecionadas são homens e “71%” são mulheres. Esses valores levam em consideração que alguns trabalhos têm mais de um autor.

O gráfico 2, por sua vez, aponta a Região geográfica dos(as) autores(as) e coautores dos textos.

**Gráfico 2:** Divisão dos autores e coautores dos textos, por Região Geográfica.



**Fonte:** Elaborado pelos autores, da pesquisa bibliográfica (julho/2020)

Como está nítido, as pesquisas se concentram na Região Sudeste do Brasil. Além dos dois gráficos ora apresentados, o quadro 1, a seguir, traz uma síntese dos textos analisados.

**Quadro 1:** Síntese dos textos analisados.

Patto (1992)	Analisa os determinantes da má qualidade da escola oferecida a crianças que pertencem aos segmentos mais pobres das classes trabalhadoras.
Ramalho e Saunders (2000)	Apresentam uma reflexão sobre a importância da educação nutricional, principalmente no que se refere às questões culturais. Eles constam que o profissional de saúde não deve se ater apenas ao nível econômico, mas também à cultura que irá influenciar diretamente a relação com a alimentação.

Bizzo e Leder (2005)	Trazem uma reflexão sobre a inclusão da educação nutricional como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
Rotta et al (2006)	Abordam a questão dos transtornos de aprendizagem, a partir de uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. A partir disso, apontam indicações para um trabalho multiprofissional frente aos aprendentes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem.
Almeida e Souza (2007)	Propõem verificar o valor nutricional da merenda escolar oferecida nas instituições do município de Muriaé - MG e as possibilidades para que a escola seja o agente formador de hábitos saudáveis.
Forgiarini et al (2007)	Relatam a história do fracasso escolar brasileiro, a partir da década de 90.
Custódio (2008?)	Identifica os hábitos alimentares dos alunos do Colégio Estadual em Piên-PR, analisando o consumo exagerado de gorduras trans, déficit no consumo de vitamina B1 e baixo consumo de proteínas. Foram feitas ações na comunidade que implementaram informações através de jogos, seminários e experimentos para conscientização.
Bezerra (2009)	Tem como foco principal identificar as práticas da merenda escolar, buscando os significados originais das palavras <i>habitus</i> , <i>ração</i> e <i>sopa</i> , correlacionando-as no âmbito da realidade social.
Frota (2009)	Identifica fatores relacionados à aprendizagem escolar em crianças desnutridas ou com carência alimentar em escola pública de Fortaleza-CE.
Topczewski (2011)	Relaciona a aprendizagem a um tripé, composto por estimulação, atenção e memória. Os quais são indispensáveis para o bom desempenho do aprendizado escolar e o progresso intelectual.
Cavalcanti et al (2012)	Verificam os efeitos causados por uma intervenção, no âmbito escolar, para promover hábitos alimentares saudáveis em alunos da rede pública de ensino.

Ribeiro e Silva (2013)	Trata-se de um estudo de caso com alunos, professores e pais em que se realizou uma investigação dos hábitos alimentares dos alunos e como se dá a intervenção da escola e da família na orientação desses costumes.
Santos (2014)	O capítulo expõe questões sobre a história da Psicopedagogia e das duas vertentes encontradas na área. Descreve a Psicopedagogia Clínica como uma abordagem de atendimento individualizado e, a Psicopedagogia Institucional como voltada para a prevenção. O autor, ao tratar das origens deste campo científico, especifica a primeira como neurobiológica e a segunda: eminentemente sociopsicológica.
Silva et al (2015)	Manifestam uma compreensão a respeito da atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem, a partir de um criterioso levantamento bibliográfico. No qual, apresenta os diferentes problemas relacionados às dificuldades e transtornos, baseados no DSM-V.
Carvalho (2016)	Evidencia as bases científicas sobre a importância da alimentação para melhoria da aprendizagem em crianças em unidades públicas de ensino. Constatou-se que a presença de profissionais da saúde no espaço escolar traz ganhos para o desenvolvimento da aprendizagem.
Rodrigues (2018)	Elenca jogos que buscam estimular as habilidades das funções executivas e a sua relação com a aprendizagem.
Campagnole e Marquezan (2019)	Compreendem de que forma o psicopedagogo tem se inserido na escola, o desenvolvimento de seu trabalho, as relações estabelecidas com os demais atores escolares (equipe gestora, professores, estudantes, pais/responsáveis).

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nesse quadro é possível perceber a ideia central que as(os) autoras(es) tratam em seus textos, buscando apontar o que mais ressaltam nas perspectivas esboçadas.

Sabemos que a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. Diretamente atrelada à aprendizagem está a

alimentação. É pensando nisso que, a seguir, serão tratados assuntos voltados à relação entre alimentação e aprendizagem, apresentando a sua relação direta com esse processo, as implicações de uma carência alimentar e o que isso pode ocasionar ao educando.

Neste sentido, aborda-se a atuação do psicopedagogo e o seu papel como profissional habilitado para identificar as possíveis causas da dificuldade de aprendizagem, colocando, como ênfase, a carência alimentar em escolares das escolas públicas brasileiras.

## **A DESNUTRIÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DÉFICIT DE APRENDIZAGEM**

A educação nutricional ainda é um tema pouco abordado, apesar da sua importância para o desenvolvimento humano. Isso ocorre porque o conhecimento sobre o assunto ainda atinge, de forma muito limitada, a população e isso está diretamente ligado às desigualdades sociais. Tal educação é vista como um esforço, cujo objetivo é mudar "hábitos alimentares", determinados por aspectos que incluem fatores socioeconômicos, ecológicos, culturais e antropológicos (RAMALHO; SAUNDERS, 2009, p.11).

Desta forma, a população carente não se adapta aos padrões nutricionais adequados para uma dieta balanceada, devido à condição financeira ser, em muitos casos, de extrema pobreza. Tal comportamento dá surgimento ao tabu alimentar, que atrapalha a escolha de alimentos apropriados para uma boa alimentação. Por consequência, surge a carência alimentar, isto é, é a ausência ou diminuição de nutrientes essenciais ao bom funcionamento do organismo.

Além da falta de educação alimentar, a fome, a desnutrição e a pobreza são questões diretamente relacionadas à carência alimentar, o que nos leva a pensar sobre os alunos das escolas públicas e sua realidade social, uma vez que, geralmente, enquadram-se nos grupos menos favorecidos da sociedade. O pensamento a respeito do assunto surge, porque muitos escolares

encontram apenas na merenda escolar uma fonte de alimentação diária. É o que afirma Carvalho (2016, p. 76 apud MASCARENHAS; SANTOS, 2006), quando coloca que

muitas crianças só têm a merenda escolar como refeição durante o dia. Tem-se um quadro permanente de crianças subnutridas, que jamais conseguirão ter o mesmo desenvolvimento de desempenho que crianças que recebem regularmente uma boa alimentação e são beneficiadas por uma nutrição equilibrada.

É esse o contexto que devemos levar em consideração quando nos propomos a analisar a questão da aprendizagem. O aprender envolve não apenas aspectos psicológicos, mas também fisiológicos. É importante que o aprendente esteja bem física e emocionalmente para corresponder de forma satisfatória àquilo que está sendo abordado dentro da sala de aula. É o que afirma Rodrigues (2018, p. 31) quando menciona que “[...] aprender é algo muito complexo, envolve vários fatores: orgânico, social, econômico e político”.

Dentro do processo de aprendizagem, há algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas, como a percepção, a linguagem e a memória. Essas habilidades podem sofrer interferências de cunho neurológico, mas também de fatores externos, que são motivados por questões sociais. Além de serem influenciadas por outros elementos, como o descansar físico e mental, estar hidratado, ter acesso à luz solar, ter respiração correta – para uma boa oxigenação do cérebro e organização do pensamento, possuir motivação – sem a qual, o sujeito não aprende. É preciso que o aprendente queira estar naquele ambiente, sentir-se seguro e motivado, junto ao professor e aos colegas de classe, para que tudo siga naturalmente bem.

Dentre as habilidades e as questões voltadas ao emocional e bem estar do corpo, a alimentação ganha seu espaço, sendo de suma importância no processo de aprendizagem. A alimentação saudável promove a aquisição dos nutrientes, vitaminas, sais minerais, dentre outros componentes que o nosso

organismo precisa, resultando em um melhor aproveitamento e compreensão do aluno em sala de aula, é o que afirma Cavalcanti (2012, p. 6):

um consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência às infecções e maior suscetibilidade às doenças.

Para Custódio ([2008?]), a falta de uma nutrição balanceada, quando se manifesta em sua forma mais grave, pode causar lesões e gerar um dano irreversível ao Sistema Nervoso Central. Esse dano é causado por alterações na multiplicação das células nervosas e pela carência de vitamina B1, o que provoca o acúmulo de substâncias tóxicas. O resultado disso é uma criança com problemas no seu desenvolvimento cognitivo, físico e sócio-motor.

A ausência de uma refeição equilibrada traz diversos prejuízos à saúde do estudante, pois a carência de vitaminas e sais minerais, por intervalos extensos, traz consequências orgânicas bastante significativas. Dentre essas implicações, pode-se citar o retardo no crescimento intelectual (causado pela baixa concentração de proteínas e vitaminas do Complexo B no organismo infantil), diminuição dos movimentos motores (devido à falta ou diminuição de Cálcio, Potássio e Sódio), redução da sua capacidade de aprendizagem (ocasionado pela carência de Ácido Fólico).

A falta de concentração comumente é relacionada a algum Transtorno de Aprendizagem, porém pode ser causada pela ausência dos componentes encontrados em uma boa alimentação. Posto isto, é importante destacar que a

“[...] falta de proteínas prejudica a produção de dopamina e adrenalina e, conseqüentemente, falta de energia e diminuição no estado de alerta, o que provavelmente justifique o desinteresse, dentre outros fatores que podem atrapalhar o seu desenvolvimento escolar” (CUSTÓDIO, [2008?], p. 23).

Retomando, então, à fala dos autores que afirmam que os alunos de escolas públicas encontram na merenda escolar sua fonte primária de alimentação e trazendo as possíveis consequências que esse fato pode ocasionar ao seu processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem, surgidas a partir de questões de ordem social, podem ser confundidas com transtorno, levando a um diagnóstico errado e ocasionando uma rotulação imprecisa, que pode interferir diretamente na vivência escolar.

Por ser fator importante, tanto para o desenvolvimento, como para a aprendizagem, a alimentação encontra-se como um direito básico do ser humano, inserido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Porém, o desrespeito para com este compromisso vem causando fome e desnutrição em âmbito mundial. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, apresenta a educação como um direito, seguido pelo Artigo 208 inciso VII, algumas questões externas estão presentes, de forma a complementar o direito à educação, à alimentação, ao transporte, ao material didático e também a assistência à saúde.

A alimentação escolar também é citada na Lei 11.947. Ela aborda o direito a ter acesso à nutrição, a maneira como deve ser oferecida, sua organização, seu objetivo legal e os atos normativos relacionados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Em seu Artigo terceiro, ela afirma que a alimentação é um “[...] direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das suas diretrizes” (BRASIL, 2009). No entremeio dessa discussão, está o trabalho psicopedagógico.

## **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

O fato de o estudante ter seu direito à alimentação amparado por lei apenas reforça a sua importância. Temos como certo que a alimentação é um direito inalienável de qualquer pessoa. Garantir esse direito tem sido uma tarefa árdua, em que a sociedade ainda não teve sucesso. Sendo assim, a alimentação se torna elemento crucial dentro da escola por demonstrar relevância no desenvolvimento humano, enfatizada sempre como direito do aprendiz e como condição importante dentro desse processo. Desta maneira, é fundamental a atuação do psicopedagogo institucional dentro da escola para identificar possíveis causas que geram as dificuldades de aprendizagem.

Estas podem surgir de duas formas: (i) advindas do campo social, ou seja, surgem de causas externas ao estudante, caracterizando-se como dificuldade de aprendizagem; (ii) ou oriundas de um campo neurobiológico, sendo identificadas como um transtorno de aprendizagem. As duas precisam igualmente da atenção deste profissional. De acordo com o Código de Ética da Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP), reformulado pelo Conselho da ABPP, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia geral em 05/11/2011, é papel do psicopedagogo trabalhar no âmbito educacional e na saúde, com foco no processo de aprendizagem humana e suas dificuldades. Segundo este código, os objetivos de trabalho deste profissional são:

promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social; compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem; realizar pesquisas científicas no campo da psicopedagogia; mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2011,s/ p).

Para que o complexo processo da aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, é necessário que várias áreas de conhecimento, como a Pedagogia, a Psicologia e a Neurologia, entre outras, interajam entre si. E, a partir do diálogo construído, apresentem sempre uma parceria, compreendam

e conheçam os ambientes nos quais ocorre a aprendizagem. Visto que esta não envolve apenas a área cognitiva, mas também a emocional e a social.

Como já foi afirmado anteriormente nesse artigo, a Psicopedagogia institucional também atual, dentro do ambiente escolar, de maneira preventiva. O papel do psicopedagogo institucional é conciliar a relação que se estabelece entre aluno e professor. Para Campagnolo e Marquezan (2019, p. 342), “o que acontece na escola será observado e avaliado por ele, com o intuito de realizar um levantamento das metodologias e das práticas pedagógicas, visando prevenir eventuais problemas, transtornos ou dificuldades de aprendizagem”.

Sua presença na escola é de extrema importância, pois ele conhece os melhores caminhos a serem acionados para resolução destas problemáticas, como também pode orientar os professores sobre possíveis ajustes a serem feitos para a auxiliar na superação dessas questões.

## **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DE UM ALUNO COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO JUNTO A ESSE PROCESSO**

Ao iniciar sua vida escolar, a criança passa a desenvolver habilidades na fala, na leitura, na escrita e na matemática. A partir daí, é imprescindível a atenção dos docentes para que percebam possíveis transtornos e dificuldades de aprendizagem. Na fase de alfabetização, segundo Silva, Alencar e Ribeiro (2015) é mais fácil identificar essas dificuldades. Elas podem aparecer devido a elementos que acompanham o estudante em sua vida escolar, os quais geram impedimentos para uma boa assimilação dos conteúdos trabalhados dentro da escola.

Um dos principais motivos, pode ser o método utilizado pelo professor, que não gera motivação nos alunos para participar e conseqüentemente aprender, devido à falta de inovação na abordagem dos conteúdos. Outro fator a ser considerado é a linha de seguimento da escola que impossibilita a

escolha do docente, tirando sua autonomia na ministração de aulas da maneira que acredita ser apropriada para a sua turma.

As dificuldades de aprendizagem podem também surgir de problemas emocionais que o discente esteja passando. Essa questão afeta diretamente sua motivação e até mesmo seu comportamento. O aluno pode passar a mais ficar inquieto ou hiperativo, ou ainda apresentar conflitos em suas relações interpessoais, com os professores e colegas de classe. E, não obstante a isso, a alimentação também se enquadra como responsável pelos problemas de aprendizagem, como vem sendo destacado durante esse texto.

Neste sentido, devido ao fato de o professor estar em contato diário com a criança, ele é um dos agentes que consegue identificar sinais de que algo não está caminhando bem. O docente consegue perceber mudanças de comportamento, demonstração de cansaço, desânimo e sinais de fraqueza em atividades físicas como: pular, correr, jogar bola, dentre outros (FROTA et al, 2009).

Cabe a ele notificar essa problemática ao setor responsável, pois a fome compromete a capacidade de atenção e diminui a disposição, ocasionando a dificuldade de aprendizagem. A partir daí, compete ao psicopedagogo – o profissional responsável por estudar a forma como o ser humano aprende – intervir quando a aprendizagem não acontecer. Dentro da vertente institucional, o psicopedagogo age de forma preventiva e diante de todo o cenário citado anteriormente, ele entra em ação apresentando meios para mudar esta realidade.

O professor e o psicopedagogo precisam trabalhar juntos. O professor precisa fornecer informações ao psicopedagogo sobre o aluno: como ele se relaciona com os amigos, como se comporta em situações desafiadoras e como é a sua relação com a aprendizagem. Do mesmo modo, o psicopedagogo precisa ouvir e orientar o professor, da melhor forma, a conduzir o aluno em sala, diante das questões levantadas. (SILVA; ALENCAR; RIBEIRO, 2015).

Percebe-se, então, a importância do olhar do professor, sendo o seu relato o primeiro caminho para a intervenção. O psicopedagogo institucional, ao identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem, deve proceder com a avaliação psicopedagógica institucional e diagnosticar se se trata de uma dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Além disso, precisa encaminhar corretamente o sujeito para profissionais especializados.

Sobre sua intervenção dentro da escola, o primeiro passo é a avaliação. Ela não ocorre de forma individual, mas dentro do contexto escolar. Acontece a partir da observação do discente e da elaboração de um roteiro preenchido com base nas características, do aluno, percebidas pelo psicopedagogo durante a sua observação. Após esta etapa, é realizada uma conversa com a família. Caso se constate uma dificuldade de aprendizagem, é possível que o psicopedagogo identifique o que a está ocasionando e oriente a família e professores sobre o que deve ser feito, de forma a eliminar esse impedimento.

Retomando a temática da carência alimentar, tema principal desse artigo, como causa das dificuldades de aprendizagem, foi encontrado o projeto de lei de nº 557, de 2013, que trata sobre a obrigatoriedade de psicólogos e psicopedagogos em escolas públicas para alunos e professores (BRASÍLIA, 2013). Por se tratar de um projeto de lei, nem todas as escolas contam com esses profissionais. Tal ausência gera prejuízo ao público das escolas municipais e estaduais, que sofre a ausência deste profissional e encontra-se, portanto, em desvantagem quando comparadas com outras instituições educacionais da sociedade.

Isto ocorre, pois esses alunos de escolas públicas são os que mais sofrem com a carência alimentar. Eles não possuem um atendimento especializado que os auxiliem a sanar este impasse. A oferta desse tipo de atendimentos reduziria as desvantagens existentes entre os estudantes dessas escolas e alunos das instituições particulares. Dessa forma, a existência de um psicopedagogo nas escolas públicas é de extrema necessidade para auxiliar os estudantes nas problemáticas já mencionadas, dando-lhes equidade de

condições dentro do sistema de educação e permitindo que os mesmos tenham acesso aos benefícios que devem ser proporcionados pela escola. Durante a elaboração deste artigo, percebeu-se a real necessidade do acompanhamento de um profissional da Psicopedagogia para tornar possível o acesso à construção da aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo apresentou uma revisão sistemática de literatura sobre a carência alimentar, e a sua relação com o processo de aquisição de conhecimento, como causa das dificuldades de aprendizagem de alunos das escolas públicas, assim como as possíveis indicações de como o psicopedagogo pode atuar para minimizar essa problemática.

Durante a pesquisa, foram encontradas publicações que apresentaram a carência alimentar como um dos principais motivos da dificuldade de aprendizagem em alunos de escolas públicas. Isto porque a maioria dos estudantes encontra na merenda escolar a sua principal refeição. Neste contexto de pandemia, deveremos analisar o fato de que muitos desses escolares, por estarem fora da escola, não terão acesso à merenda escolar, o que pode, em um período pós-retorno às aulas presenciais, ser fator preponderante para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem.

Por se tratar da realidade social de muitos alunos, fez-se necessário analisar o regimento das leis, levando em conta a alimentação como direito do aprendiz. Foi levado em consideração que há um cumprimento deste direito fundamental, porém é de baixa qualidade e insuficiente para atender a grande demanda.

Outro ponto estudado foi o papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem, abordando então o seu objeto de estudo – o ser humano em processo de aprendizagem – e o seu objetivo enquanto

profissional – auxiliar o aluno diante de problemas de aprendizado. As pesquisas publicadas apontam a carência alimentar como fator determinante para as dificuldades de aprendizagem de alunos da escola pública no Brasil, porém não abordam como isso pode ser resolvido dentro de uma perspectiva psicopedagógica. Além do papel do psicopedagogo, questões como a sua atuação direta dele dentro da escola pública também foi um ponto inserido na pesquisa. Não no sentido da sua atuação em si, mas da não obrigatoriedade em o ter dentro de uma escola pública, o que deixa os seus alunos desassistidos.

Após análise dos autores selecionados, foi constatado que há uma carência de pesquisas no campo da Psicopedagogia no tocante aos problemas de aprendizagem relacionados à má-alimentação dos alunos das escolas públicas. Apesar da ausência de material bibliográfico sobre este assunto, o mesmo se mostrou relevante por tratar de questões voltadas ao social, visto que o ponto inicial para elaboração da pesquisa foi a problemática dos alunos das escolas públicas no tocante ao acesso à merenda durante o período de isolamento social, causado pela pandemia do covid-19.

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar a atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela carência alimentar nos alunos de escolas públicas e como objetivos específicos (1) sinalizar as consequências da carência alimentar no processo de ensino e aprendizagem e (2) apresentar as diferentes formas de intervenção do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem causadas pela má-alimentação nos alunos de escolas públicas.

Todavia, como citado anteriormente, a ausência de pesquisas já publicadas na área nos permitiu responder de forma parcial ao que foi inicialmente proposto. Isso levantou a questão da necessidade de outras pesquisas para a caracterização e aprofundamento da atuação psicopedagógica institucional nos mais diferentes aspectos que digam respeito à aprendizagem humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Helena da Silva; SOUZA, Eliana Carla Gomes de. **Alimentação escolar**: as instituições de ensino do município de Muriaé e suas intervenções. Muriaé: Faculdade de Minas, 2007. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo\\_642.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_642.html). Acesso em: 28 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética**. São Paulo: ABPP, 2011. Disponível em: [https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo\\_de\\_etica.pdf](https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v14, n.40, p. 103-115. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BIZZO, Maria Letícia Galluzi; LEDER, Lídia. Educação Nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 661-667, set./out., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rn/v18n5/a09v18n5.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Lei N°11947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 16 de junho de 2009; 188º da Independência e 121º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/conheca-o-instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASÍLIA-DF. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n° 557**. Dispõe sobre o atendimento psicológico ou psicopedagógico para estudantes e

profissionais da educação. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115921/pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

CAMPAGNOLE, Camila; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Rev. Psicopedagogia**, 2019; v. 36, n. 111, p. 341-351, quadrimestral, 2019. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/614/a-atuacao-do-psicopedagogo-na-escola—um-estudo-do-tipo-estado-do-conhecimento>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CARVALHO, Ana Patrícia de Lima Silva. Importância da Alimentação para Melhorias na Aprendizagem de Crianças em unidades Públicas de Ensino. **Revista Somma**, Teresina, v.2, n.2, p.74-83, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/viewFile/179/147#page=74>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CAVALCANTI, L. A.; CARMO JUNIOR, T. R.; PEREIRA, L. A.; ASANO, R. Y.; GARCIA, M. C. L.; CARDEAL, C. M.; FRANÇA, N. M. Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. **R. bras. Ci. e Mov.**, Brasília-DF, v. 20, n. 2, p. 5-13, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2408/2247>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CUSTÓDIO, Ivanir Madoenho. **Influências da alimentação na aprendizagem**. [Curitiba]: Secretaria de Educação do Paraná, [2008?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1674-8.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO SEMANA DE EDUCAÇÃO, 19., 2007. Cascavel-PR. **Anais [...]**. Cascavel-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Tema: A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

FROTA, Mirna Albuquerque; PÁSCOA, Emanuela Galvão; BEZERRA, Maria Das dores Monteiro; MARTINS, Mariana Cavalcante. GURGEL, Adryana Aguiar. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Rev. APS**, v. 12, n. 3, p. 278-284, jul./set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14147>. Acesso em: 24 maio 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120 p., 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador do Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas**. [Brasília-DF]: INEP, [2014?]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 25 maio 2020.

RAMALHO, Rejane Andréa; SAUNDERS, Cláudia. O papel da educação nutricional no combate às carências nutricionais. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.13. n.1, p. 11-16, Jan./Apr., 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rn/a/3zRDSYvpgXJ5KFMQXg7BwBb/?lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/rn/a/3zRDSYvpgXJ5KFMQXg7BwBb/?lang=pt_). Acesso em: 08 maio 2020.

RIBEIRO, Gisele Naiara Matos; SILVA, João Batista Lopes da. A alimentação no processo de aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop-MT, v.4, n.2, p. 77-85, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15997304-A-alimentacao-no-processo-de-aprendizagem-resumo.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

RODRIGUES, Patrícia Maltez. **Funções executivas e aprendizagem: o uso de jogos no desenvolvimento das funções executivas 2.0**. 2. Ed. Salvador: Editora 2B, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. Apontamentos para Compreensão das Políticas Educacionais. In: SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. **Análise psicopedagógica da proposta educacional Aprendizagem para Todos do Grupo Banco Mundial**. João Pessoa, 2014. p.



e-ISSN: 2177-8183

49-51. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4409>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Maria Regina da; ALENCAR, Ivana Moraes de; RIBEIRO, Paulo Eduardo. O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [Barcelona], [v. 1.0], [s.n.], nov., 2015. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/11/psicopedagogia.html>. Acesso em: 01 maio 2020.

TOPCZEWSKI, Abram. O insucesso do Aprendizado. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Temas Multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2011. p.197-208.



e-ISSN: 2177-8183

**ATIVIDADES EDUCACIONAIS SOBRE RACISMO E POLÍTICAS DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS**

**EDUCATIONAL ACTIVITIES ON RACISM AND AFFIRMATIVE ACTION  
POLICIES**

**ACTIVIDADES EDUCATIVAS SOBRE EL RACISMO Y LAS POLÍTICAS DE  
ACCIÓN AFIRMATIVA**

*Beatriz Aguida Gomes*

*beatriz.aguida@aluno.ifsp.edu.br*

Instituto Federal de São Paulo (IFSP) –Caraguatatuba

Estudante de Licenciatura em Matemática do IFSP-Caraguatatuba

*Ricardo Roberto Plaza Teixeira Teixeira*

*rteixeira@ifsp.edu.br*

Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Caraguatatuba

**RESUMO**

Este artigo é uma investigação acerca de atividades audiovisuais educacionais extensionistas realizadas sobre questões relacionadas a temas como o racismo e as políticas de ações afirmativas, tendo como público-alunos de duas escolas públicas de ensino médio, com diferentes perfis sociais, ambas localizadas no litoral norte paulista. O principal objetivo desse estudo é analisar os desdobramentos e impactos que as atividades educacionais implementadas produziram, bem como a percepção e os conhecimentos prévios dos estudantes envolvidos nestas ações acerca de alguns dos temas abordados nelas, em especial sobre preconceitos e desigualdades raciais. Uma das referências para a sua execução é a Lei 10.639 de 2003 que enfatizou a importância do trabalho educacional com a história e cultura afro-brasileira e africana, para propiciar que as pessoas conheçam, valorizem e respeitem as raízes históricas da sociedade brasileira, bem como tomem consciência da importância de combater os preconceitos raciais que ainda são tão presentes em nossa sociedade. As ações realizadas se caracterizaram – principalmente – pelo uso de textos, imagens e vídeos de curta duração que pudessem propiciar uma reflexão mais profunda sobre os preconceitos raciais e os valores que permeiam a sociedade em que vivemos, tendo em vista estereótipos que são frequentemente naturalizados. As apresentações procuraram utilizar a música

245

como ferramenta para debater e informar acerca da luta contra o racismo no Brasil. Em particular, o uso da música “Cota não é esmola” da compositora Bia Ferreira mostrou ser um excelente recurso didático para o debate sobre as cotas raciais. As respostas dadas por um total de 114 alunos a um questionário aplicado, após as apresentações nas duas escolas, possibilitaram uma melhor compreensão acerca das opiniões deles sobre os assuntos abordados, bem como permitiram notar que eles têm um interesse considerável por conhecer mais e se informar melhor sobre temas como as ações afirmativas.

**Palavras-chave:** Educação. Vídeo. Racismo. Preconceito. Música.

### **ABSTRACT**

This article presents an investigation of extension educational audiovisual activities carried out on issues related to themes such as racism and affirmative action policies, having as target audience students from two public high schools with different social profiles, both located on the north coast of São Paulo. Its main objective is to analyze the consequences and impacts that the implemented educational activities produced, as well as the perception and prior knowledge of students involved in these actions about some of the topics covered in them, in particular about racial prejudices and inequalities. One of the references for its execution is Law 10.639 of 2003, which emphasized the importance of educational work with Afro-Brazilian and African history and culture, to enable people to know, value and respect the historical roots of Brazilian society, as well as become aware of the importance of combating the racial prejudices that are still so present in our society. The actions performed were mainly characterized by the use of texts, images and videos of short duration that could provide a deeper reflection on racial prejudices and the values that permeate the society in which we live, considering stereotypes that are often naturalized. The presentations sought to use music as a tool to debate and inform the fight against racism in Brazil. In particular, the use of the song “Cota não é esmola” by composer Bia Ferreira proved to be an excellent didactic resource for the debate on racial quotas. The answers given by a total of 114 students to a questionnaire applied after the presentations at the two schools, allowed a better understanding of their opinions on the topics covered, as well as allowed to note that they have a considerable interest in knowing more and getting better informed on topics such as affirmative actions.

**Keywords:** Education. Video. Racism. Prejudice. Song.

### **RESUMEN**

Este artículo es una investigación sobre las actividades audiovisuales educativas extensionistas realizadas sobre temas relacionados con temas

como el racismo y las políticas de acción afirmativa, teniendo como público a estudiantes de dos escuelas secundarias públicas con diferentes perfiles sociales, ambas ubicadas en la costa norte de São Paulo. Su principal objetivo es analizar las consecuencias e impactos que produjeron las actividades educativas implementadas, así como la percepción y conocimiento previo de los estudiantes involucrados en estas acciones sobre algunos de los temas tratados en las mismas, en particular sobre los prejuicios y desigualdades raciales. Una de las referencias para su ejecución es la Ley 10.639 de 2003, que enfatizó la importancia del trabajo educativo con la historia y cultura afrobrasileña y africana, para que las personas puedan conocer, valorar y respetar las raíces históricas de la sociedad brasileña, así como convertirse en conscientes de la importancia de combatir los prejuicios raciales que aún están tan presentes en nuestra sociedad. Las acciones realizadas se caracterizaron principalmente por el uso de textos, imágenes y videos de corta duración que podrían brindar una reflexión más profunda sobre los prejuicios raciales y los valores que permean la sociedad en la que vivimos, considerando estereotipos que muchas veces se naturalizan. Las presentaciones buscaron utilizar la música como herramienta para debatir e informar sobre la lucha contra el racismo en Brasil. En particular, el uso de la canción “Cota não ésmola” del compositor Bia Ferreira resultó ser un excelente recurso didáctico para el debate sobre las cuotas raciales. Las respuestas dadas por un total de 114 alumnos a un cuestionario aplicado luego de las presentaciones en las dos escuelas, permitieron comprender mejor sus opiniones sobre los temas tratados, además de permitir notar que tienen un interés considerable en conocer más y obtener mejor información sobre temas como la acción afirmativa.

**Palabras clave:** Educación. Video. Racismo. Prejuicio. Canción.

## INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é analisar atividades educacionais audiovisuais de caráter extensionista que foram realizadas –no último trimestre de 2019, junto a alunos de duas escolas do litoral norte paulista – sobretudo tendo em vista os seus desdobramentos e os impactos que produziram, bem como a percepção dos estudantes envolvidos nestas ações acerca de alguns dos temas abordados nelas. No início deste trabalho, é apresentada a fundamentação teórica usada e que foi baseada na literatura científica existente acerca dos temas abordados nas ações implementadas. Na

247

sequência, são descritos os procedimentos metodológicos envolvidos nas atividades educacionais de extensão que foram realizadas e que são o foco da investigação deste artigo. A seguir, são analisados os resultados obtidos a partir de um questionário aplicado junto aos participantes das atividades. Ao término, são feitas as considerações tanto quanto o trabalho que foi desenvolvido quanto a busca de articular ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as formas mais patentes de preconceito presentes nos debates públicos estão o racismo, o sexismo, a homofobia e o antissemitismo (RIOS, 2007). Deste modo, é importante investigar os conhecimentos existentes sobre as causas pelas quais surgem os preconceitos, tendo como ponto de partida a literatura científica existente sobre as formas pelas quais diferentes tipos de discriminações acontecem, em particular no caso do racismo.

O termo “preconceito” geralmente é mais utilizado em estudos acadêmicos, enquanto o termo “discriminação” é mais difundido na área jurídica. A palavra preconceito está associada às percepções mentais negativas diante de indivíduos e de grupos historicamente inferiorizados, bem como às representações sociais relacionadas a tais percepções. A palavra “discriminação” caracteriza a materialização, de modo concreto, nas relações sociais, de atitudes arbitrárias ou de omissão, relacionadas a preconceitos e que produzem uma violação de direitos de indivíduos e grupos. Este artigo investiga, por meio de uma metodologia qualitativa, atividades que tiveram o intuito de trabalhar – educacionalmente – com questões relacionadas ao preconceito e à discriminação.

O Brasil foi construído majoritariamente por mãos negras e indígenas, mãos essas que têm sido mal representadas na literatura didática brasileira. A prevalência monocultural e eurocêntrica dentro da literatura está relacionada à visão da chegada de um desbravador branco em uma terra sem nome e sem identidade: algo flagrantemente falso.

Da mesma maneira quando, em sala de aula, há a referência ao escravo africano, também há umequívoco de partida, pois ninguém é escravo: as pessoas foram e são escravizadas, em processos históricos que têm razões sociais e econômicas (CARVALHO, 2014). A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) enfatizou a importância na educação do trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a propiciar que as pessoas passem a conhecer, valorizar e respeitar as raízes históricas da sociedade brasileira, bem como lhes seja oportunizada a tomada de consciência para a importância de combater os preconceitos raciais ainda tão presentes em nossa sociedade. O enfrentamento do problema é dificultado pela ideia de que o racismo não existe no Brasil. Este tipo de negacionismo contribui para perdurar o chamado “racismo cordial”, expresso por meio de piadas, de ditos populares e de brincadeiras que o escondem (LIMA; VALA, 2004).

Em nossa cultura, o negro é frequentemente considerado um “personagem secundário”, isso é reproduzido nos currículos escolares. Deste modo a escola – que deveria ser um ambiente de reconhecimento e valorização da cultura e história negra – acaba por reafirmar esta hierarquização que está na base do racismo. A compreensão da vulnerabilidade e da exclusão social que afeta grande parte da população negra incentiva que surja – nos cidadãos – a necessidade de construir mecanismos de resistência e de articular a luta social por projetos que promovam relações étnico-raciais mais inclusivas: de grande importância para os estudantes negros, pois pode diminuir ou até mesmo extinguir as manifestações de racismo e de discursos de ódio em ambientes escolares. Importante também é tomar cuidado com a forma de abordagem destas questões porque – em certas situações – o próprio enaltecimento da diferença pode servir a um propósito negativo ao, implicitamente, reforçar preconceitos e estereótipos (VIANNA; RIDENTI, 1998).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades descritas e analisadas neste projeto foram realizadas nos meses de outubro e novembro do ano de 2019, no contexto de um projeto de ensino, executado no âmbito do campus de Caraguatatuba do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Elas tinham como meta o aprofundamento de reflexões sobre o racismo no Brasil e a exposição dos seus impactos na sociedade, utilizando dados de pesquisas e manifestações culturais que pudessem de algum modo sensibilizar os participantes. Com este propósito, foram organizadas e estruturadas apresentações tendo como temas básicos o estudo do racismo e das formas existentes para combatê-lo. As apresentações, de caráter audiovisual, foram estruturadas na forma de arquivos de *powerpoint* abordaram temas como preconceito e discriminação. Elas foram pensadas como atividades de extensão para serem apresentadas junto a alunos da educação básica, em especial para alunos de ensino médio de escolas situadas na região do litoral norte paulista. A realização das atividades envolvendo essas apresentações foi possibilitada a partir das diversas parcerias estabelecidas pelos autores deste artigo com gestores e professores de escolas públicas situadas no litoral norte paulista.

A primeira etapa do trabalho consistiu em investigar manifestações artísticas – em específico, musicais – que abordassem o tema do racismo. Essa escolha se deu porque entendemos que a música é um instrumento poderoso de expressão de ideias e de sentimentos, permitindo uma reflexão acerca da vida e das agruras pelas quais passamos denominadas “minorias”, que apesar de ser um termo consagrado pela literatura, também deve ser alvo de uma análise crítica, já que a população brasileira negra ou afrodescendente (constituída por pretos e pardos) é de 56,2 %, ou seja, é maior que 50%; tratando-se, portanto, de uma maioria; mais especificamente, 46,8 % dos

brasileiros se declaram pardos e 9,4 % dos brasileiros se declaram pretos<sup>1</sup>. Foi feita – então – uma ampla revisão videográfica, em plataformas de armazenamento de vídeos como o youtube, a respeito de músicas e vídeos – relacionados ao tema do racismo – com biografias de cantores e compositores. Por meio desta investigação, foi estruturada uma apresentação que envolveu, de modo central, a exibição do videoclipe da canção “Cota Não é Esmola”<sup>2</sup> composta pela cantora Bia Ferreira, dentre outros recursos audiovisuais. A apresentação elaborada tinha 11 *slides* que trataram de temas como: as desigualdades existentes no acesso ao ensino universitário, as ações afirmativas para ingresso em universidades públicas, a lei das cotas de 2012 para os cursos superiores das universidades e institutos federais, as políticas de permanência de estudantes nas universidades públicas e a evolução do número de universitários negros formandos no Brasil.

A apresentação elaborada foi realizada em duas escolas com diferentes perfis, no último trimestre de 2019: a primeira autora deste trabalho foi quem realizou as apresentações; em ambos os casos, o segundo autor esteve presente também no momento das apresentações de modo a observar e avaliar os seus impactos junto ao público. A primeira apresentação ocorreu em outubro de 2019 na “Semana Tecnológica” (no início da tarde de um dia de semana regular) de uma escola técnica estadual (escola 1) situada em um bairro de classe média, de uma cidade do litoral norte paulista, a convite da orientadora educacional da escola, para alunos do ensino médio. A segunda apresentação ocorreu em novembro de 2019 (no final da manhã de um dia de semana regular), também para alunos de ensino médio de uma escola estadual (escola 2) situada em um bairro de periferia, de uma cidade do litoral norte paulista, durante uma “Mostra Audiovisual”, a convite de um dos docentes da

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>>.

escola. Em ambos os casos, as apresentações duraram entre 30 e 40 minutos, aproximadamente.

Um dos objetivos das atividades era o de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre preconceitos e desigualdades raciais: essas ações procuraram conjugar ensino, pesquisa e extensão: os três pilares sobre os quais deve estar assentada a estrutura de uma instituição universitária. Para viabilizar o processo investigativo, foi elaborado um questionário sobre esses temas – juntamente com duas perguntas iniciais sobre o gênero e a idade dos participantes – de modo a traçar o perfil do público. As questões procuraram sondar a opinião dos alunos acerca de alguns dos temas que foram abordados durante as apresentações. Os questionários foram impressos em papel e distribuídos aos alunos presentes, aos quais foi solicitado que respondessem o que – em média – levava pouco tempo, já que os questionários eram curtos. A maioria das questões era fechada; entretanto, foram inseridas questões abertas ao seu final para, com as respostas, tentar compreender as concepções dos alunos por diferentes meios. O questionário permitiu que os alunos manifestassem seu ponto de vista com total liberdade de expressão. O mesmo questionário foi distribuído em duas escolas, possibilitando uma análise comparativa, mesmo que de forma limitada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário (em papel) foi respondido por 90 alunos da escola 1 e por 24 alunos da escola 2: o número total de respondentes somando as duas escolas foi de 114. A solicitação para que os alunos – que estivessem dispostos a colaborar – respondessem ao questionário aconteceu após o término das apresentações em ambos os casos. As porcentagens aproximadas serão apresentadas até a unidade, sem casas decimais. Nas duas escolas, o público atingido consistiu –basicamente – em alunos do Ensino Médio, com

idade entre 15 anos e 18 anos; no caso da escola 2, o responsável por um dos alunos esteve presente durante a atividade. A distribuição de idade dos alunos das duas escolas, que responderam ao questionário, é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das porcentagens dos alunos que responderam ao questionário por idade (em anos) nas escolas 1 e 2.

Idade em anos	Porcentagens na escola	
	1	2
15 anos	24%	13%
16 anos	36%	54%
17 anos	36%	25%
18 anos	4%	4%
Com mais que 18 anos	0%	4%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

No que diz respeito à distribuição de acordo com o gênero (Tabela 2), na escola 1 (uma escola técnica estadual), a presença majoritária foi de meninos (60 %); na escola 2, a presença majoritária na atividade foi de meninas (58 %). É importante ressaltar que não foi realizado qualquer tipo de seleção dos presentes: nos dois eventos, os alunos tinham opção de assistir – ou não – à apresentação realizada.

Tabela 2 – Distribuição das porcentagens dos alunos que responderam ao questionário por gênero nas escolas 1 e 2.

Gênero	Porcentagens na escola 1	Porcentagens na escola 2
Masculino	60%	38%
Feminino	38%	58%
Outro	2%	4%

TOTAL	100%	100%
-------	------	------

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

O questionário não indagou sobre a raça/cor dos respondentes; os dados com as porcentagens sobre o perfil da distribuição de raça/cor das duas escolas (apresentados na Tabela 3) foram obtidos – posteriormente – junto a gestores dessas duas instituições de ensino. Essas se valeram das categorias usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena. É possível notar uma diferença expressiva entre as duas escolas na distribuição de alunos no quesito raça/cor. Enquanto na escola 1 (situada em um bairro de classe média), cerca de 65% dos alunos (a maioria) se declaram brancos e 29% se declaram pretos ou pardos, o perfil é quase que o oposto na escola 2 (situada em um bairro de periferia), na qual cerca de 36% dos alunos se declaram brancos e 60% dos alunos (a maioria) se declaram pretos ou pardos.

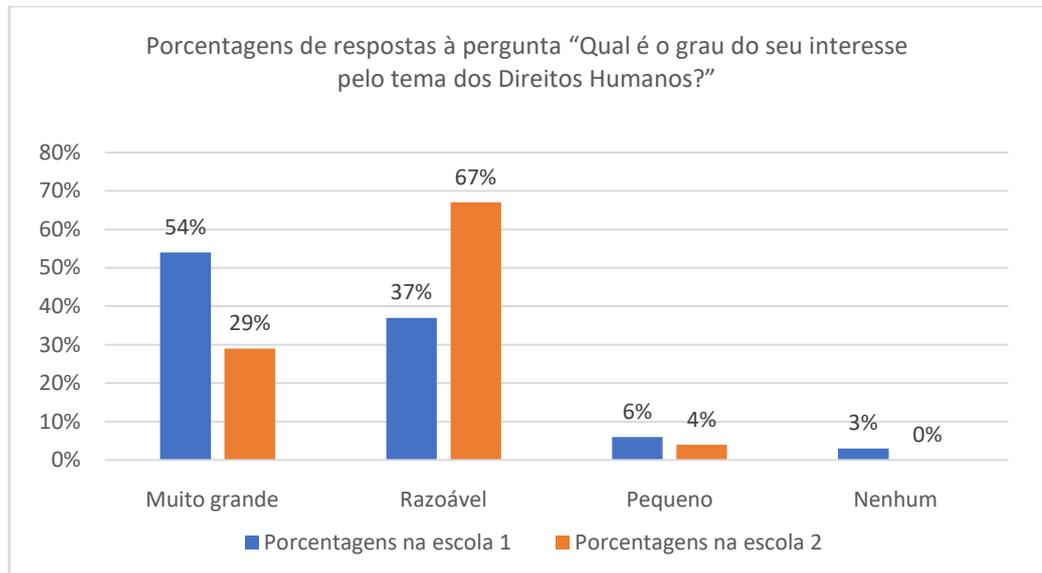
Tabela 3 – Distribuição das porcentagens dos alunos das escolas 1 e 2 por raça/cor, segundo dados obtidos com seus professores e de acordo com a classificação usada pelo IBGE.

Raça/cor	Porcentagens na escola	
	1	2
Branca	65%	36%
Preta	2%	20%
Parda	27%	40%
Amarela	5%	3%
Indígena	1%	1%
TOTAL	100%	100 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A primeira questão do formulário (“Qual é o grau do seu interesse pelo tema dos Direitos Humanos?”) foi elaborada para investigar o grau de interesse dos alunos pelo tema central da apresentação; os alunos podiam assinalar uma de quatro alternativas (“muito grande”, “razoável”, “pequeno”, “nenhum”). Como mostra a Figura 1, em ambas as escolas, poucos alunos assinalaram “pequeno” ou “nenhum”; entretanto, enquanto na escola 1 a maioria dos alunos (54 %) respondeu “muito grande”, na escola 2 a maioria dos alunos (67 %) respondeu “razoável”. Para analisar esses dados, é importante lembrar que a escola 1 está localizada em um bairro de classe média e que o seu corpo discente é constituído, em grande parte, por um público oriundo da classe média; em oposição, a escola 2 está situada em um bairro periférico, com carências sociais e com problemas de segurança relacionados ao narcotráfico. Uma possível explicação para os resultados obtidos é a de que o discurso que associa a luta pelos direitos humanos à defesa de bandidos tenha atingido um número maior de pessoas nesta comunidade periférica.

Figura 1 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Qual é o grau do seu interesse pelo tema dos Direitos Humanos?” nas escolas 1 e 2.

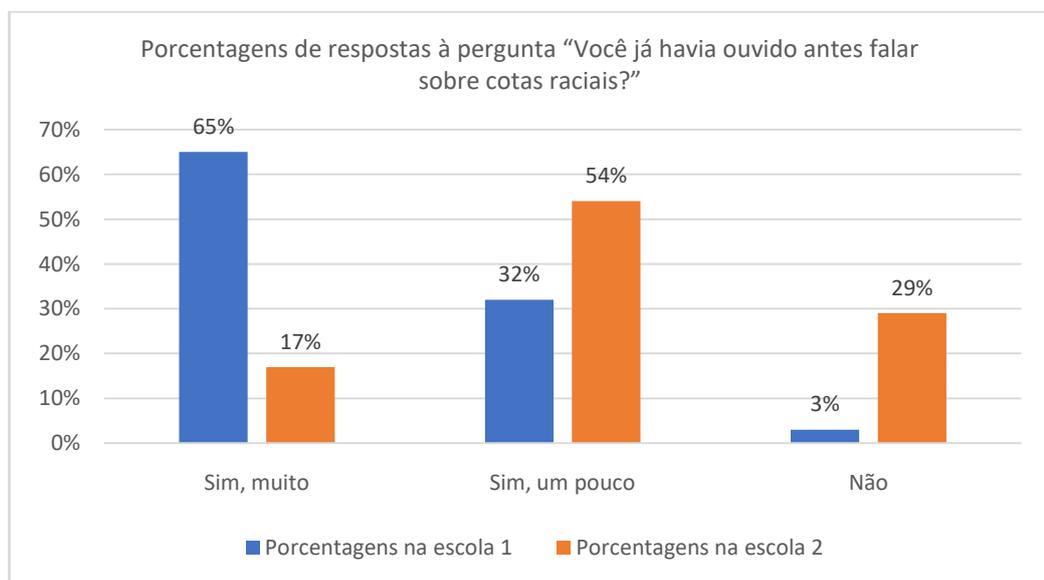


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A apresentação versou sobre temas como ações afirmativas e as políticas de permanência; dentre as questões presentes no questionário, buscou-se saber se os alunos já possuíam algum conhecimento sobre as cotas raciais antes da apresentação. Este foi o teor da pergunta 2: “Você já havia ouvido antes falar sobre cotas raciais?”; as alternativas de respostas possibilitadas pelo questionário foram “sim, muito”, “sim, um pouco” e “não”. De acordo com a Figura 2, enquanto, na escola 1, apenas 3% dos alunos não tinham ouvido falar antes das cotas raciais, na escola 2, isto ocorreu com consideráveis 29% dos alunos. Além dos limites que a educação e a vida impõem aos alunos, não há uma comunicação efetiva sobre esta oportunidade justamente para aqueles alunos que poderiam fazer valer o direito de uso das cotas (FRUTUOSO, 2010). Uma parcela considerável dos alunos de escolas de periferia afirma existir para eles uma “parede” de impossibilidades de ingressar em cursos de ensino superior de instituições universitárias públicas: uma abordagem mais incisiva do tema das cotas sociais (para alunos de escolas públicas) e raciais (para alunos negros) nas escolas de ensino médio de

periferia, poderia ajudar a motivar mais alunos para prosseguirem seus estudos em nível superior após a conclusão da etapa da educação básica.

Figura 2 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você já havia ouvido antes falar sobre cotas raciais?” nas escolas 1 e 2.



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Para compreender o modo de obtenção de conhecimento – pelos alunos, sobre ações afirmativas – a terceira questão foi: “Por qual meio você, pela primeira vez, teve algum contato com o tema cotas raciais?” Dentre as alternativas de respostas possibilitadas pelo questionário, estavam: “internet”, “TV”, “sala de aula”, “revistas”, “nunca tive contato com este tema” e “outro”. Nesta pergunta, alguns alunos assinalaram mais de um item em suas respostas. A Tabela 4 mostra como se distribuíram as respostas em termos absolutos nas escolas 1 e 2. Com base nela, é possível perceber que – em ambas as escolas – a principal forma de contato com o tema ocorreu por intermédio da sala de aula (36 alunos na escola 1 e 13 alunos na escola 2),

seguidos pela internet e pela TV. Isto evidencia a importância de que os professores abordem este tema, dentro da sala de aula, de forma a tornar o funcionamento das ações afirmativas mais compreensível pelos alunos. Além disso, os números revelam que a internet – como fonte do contato inicial acerca do tema das cotas – foi muito mais importante para os alunos da escola 1 do que para os alunos da escola 2.

Tabela 4 – Distribuição das respostas (em números absolutos) dadas pelos alunos das escolas 1 e 2 para a questão “Por qual meio você pela primeira vez teve algum contato com o tema cotas raciais?” (alguns alunos assinalaram mais de um item).

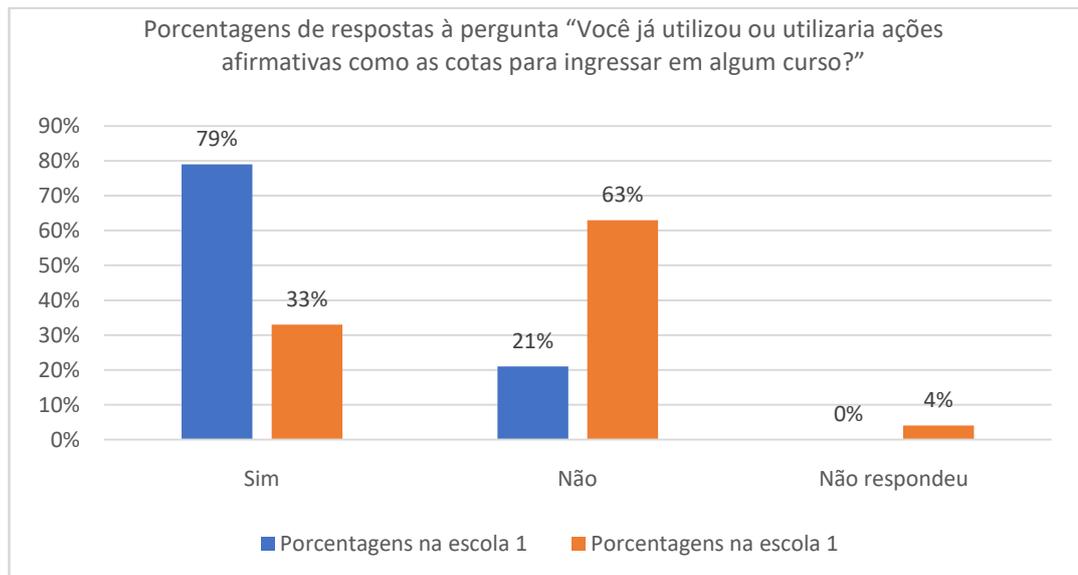
Questão: “Por qual meio você pela primeira vez teve algum contato com o tema cotas raciais?”	Quantidades de respostas na escola 1	Quantidades de respostas na escola 2
Internet	35	6
TV	11	3
Sala de aula	36	13
Revistas	1	0
Nunca tive contato com este tema	2	4
Outro	10	0
TOTAL	95	26

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Em seguida, o questionário perguntava ao aluno: “Você já utilizou ou utilizaria ações afirmativas como as cotas para ingressar em algum curso?” Como mostra a Figura 3, as respostas dadas pelos alunos das duas escolas diferiram bastante: enquanto na escola 2, a maioria dos alunos (63%) disse que não usou ou usaria ações afirmativas (cotas) para ingressar em um curso, na escola 1, o oposto ocorreu, e a maioria (79%) afirmou que usou ou usaria as ações afirmativas (cotas) para ingressar em um curso. Este último

resultado se deve consideravelmente ao fato de que, para ingressar nos próprios cursos de ensino médio e técnico da escola 1 (que são bastante disputados), os alunos passam por um processo de seleção, no qual há a opção de utilizar ações afirmativas. As respostas dadas pelos alunos da escola 2, indicam que –talvez –alguns alunos de escolas periféricas limitem suas expectativas de acesso ao ensino superior ou por desconhecimento dos seus direitos ou pela crença de que o uso das ações afirmativas não seja algo correto, produzindo uma espécie de autoexclusão.

Figura 3 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você já utilizou ou utilizaria ações afirmativas como as cotas para ingressar em algum curso?” nas escolas 1 e 2.

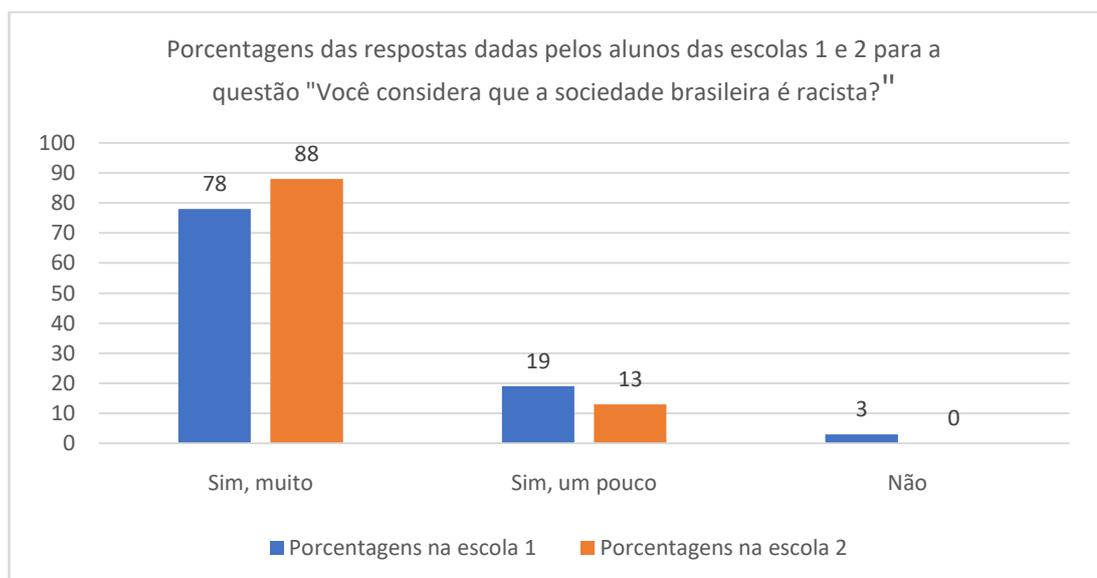


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Com o intuito de sondar a opinião dos alunos, sobre como eles encaravam a sociedade brasileira do ponto de vista dos preconceitos raciais, o questionário perguntou: “Você considera que a sociedade brasileira é racista?” As alternativas de respostas disponibilizadas para esta pergunta foram “sim, 259

muito”, “sim, um pouco” e “não”. A Figura 4 mostra as porcentagens das respostas dadas a esta questão pelos alunos das escolas 1 e 2 presentes nas apresentações. Em ambas as escolas, a maioria dos alunos respondeu que a sociedade brasileira é muito racista (78 % na escola 1 e 88 % na escola 2). Na escola 2, por sua vez, nenhum aluno respondeu que a sociedade brasileira não é racista, enquanto 3 alunos da escola 1 responderam que a sociedade brasileira não é racista.

Figura 4 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você considera que a sociedade brasileira é racista?” nas escolas 1 e 2.

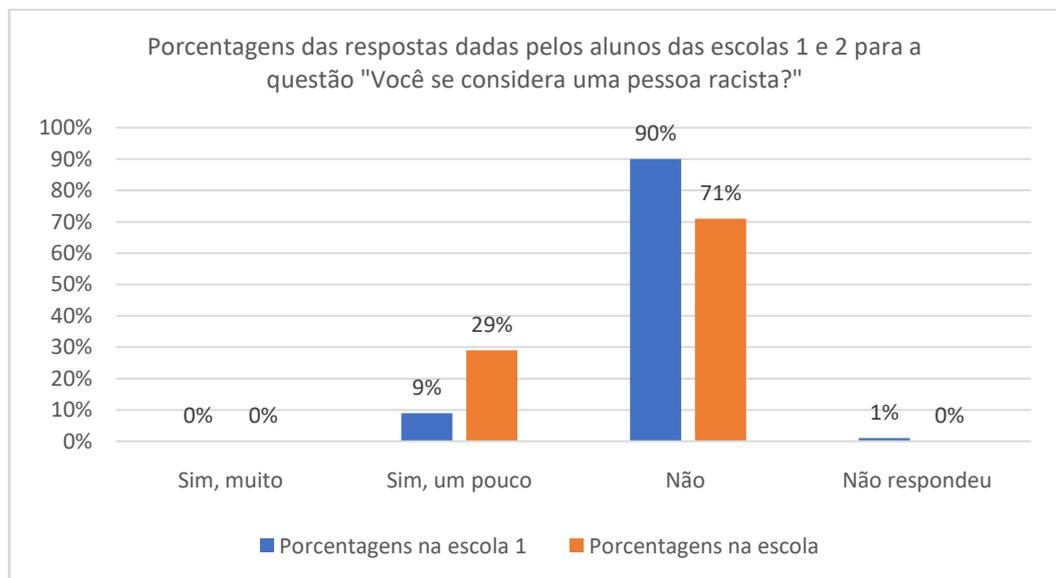


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A questão seguinte – que é complementar à anterior – perguntou aos alunos: “Você se considera uma pessoa racista?” As alternativas de respostas disponibilizadas para esta pergunta foram as mesmas dadas para a pergunta anterior: “sim, muito”, “sim, um pouco” e “não”. A Figura 5 mostra as porcentagens das respostas dadas a esta questão pelos alunos das escolas 1

e 2 presentes nas apresentações. Na escola 1, as respostas de 9 % dos alunos afirmavam que eles se consideravam “sim, um pouco” racistas, enquanto 91% afirmaram que “não” eram racistas. Na escola 2, por outro lado, 29% dos alunos responderam que eram “sim, um pouco” racistas, enquanto 71% afirmaram que “não” eram racistas.

Figura 5 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você se considera uma pessoa racista?” nas escolas 1 e 2.

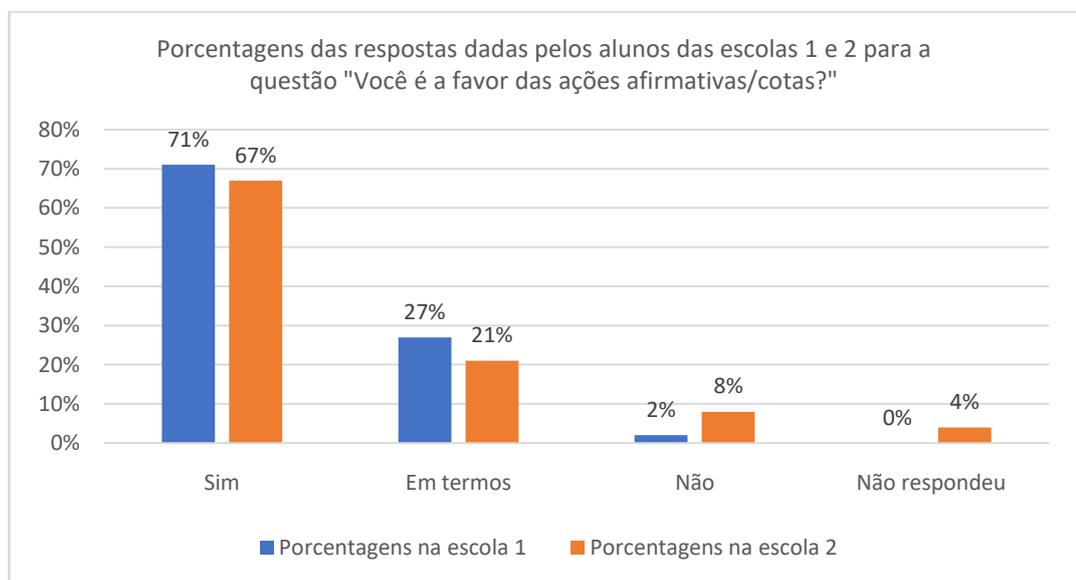


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A questão a seguir investigou posicionamento dos alunos sobre as ações afirmativas: “Você é a favor das ações afirmativas/cotas?” Indiretamente, esta questão estabelecia uma relação com a indagação sobre se as ações afirmativas eram ou não uma boa proposta para a correção das desigualdades sociais existentes em nosso país, especialmente no caso das desigualdades raciais. As alternativas possíveis para as respostas eram: “sim”, “em termos” e “não”. A Figura 6 apresenta as porcentagens de respostas dadas a esta questão pelos alunos das escolas 1 e 2. A grande maioria dos alunos das

escolas 1 e 2 respondeu que sim, eram favoráveis às ações afirmativas / cotas, 71 % e 67 %, respectivamente. O número de alunos que se declarou contra as ações afirmativas/cotas foi maior na escola 2 (8 %) do que na escola 1 (2 %).

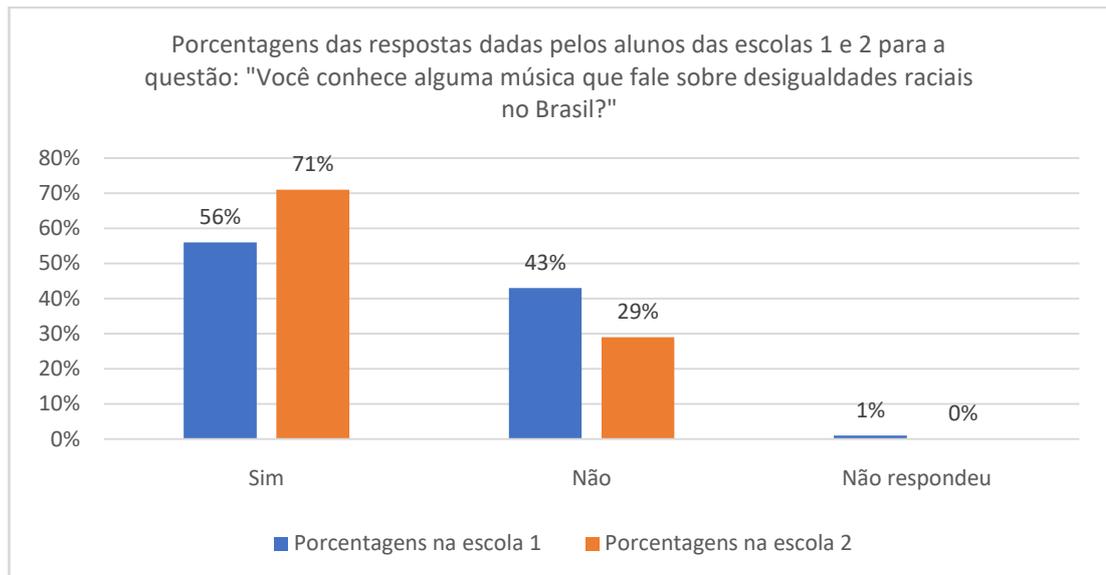
Figura 6 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você é a favor das ações afirmativas/cotas?” nas escolas 1 e 2.



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Para investigar a forma pela qual a música – e por decorrência, a arte em geral – pode ser usada como uma ferramenta educacional para o combate a preconceitos, a pergunta seguinte indagou: “Você conhece alguma música que fale sobre desigualdades raciais no Brasil?”. A Figura 7 apresenta as porcentagens de respostas dadas pelos alunos a esta questão. Em ambas as escolas, a maioria dos alunos afirmou conhecer alguma música que falasse sobre desigualdades raciais no Brasil, 56 % e 71 %, respectivamente; entretanto, é possível perceber que o percentual de respostas afirmativas foi significativamente maior na escola 2.

Figura 7 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas para a questão “Você conhece alguma música que fale sobre desigualdades raciais no Brasil?” nas escolas 1 e 2.



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Os alunos que responderam conhecer alguma música que falasse sobre desigualdades raciais no Brasil foram convidados a escrever no questionário o nome da música em questão. Analisando a amostra total de alunos das duas escolas, as duas músicas mais citadas (por dez alunos em cada caso) foram “Cota não é esmola” (de Bia Ferreira) e “Negro Drama” (Racionais MC’s). As músicas a seguir foram citadas por dois alunos em cada caso: “Muleque de Vila” (Projota), “Triste, louca ou má” (Francisco, elHombre), “Bluesman” (Baco Exu do Blues) e “Diga não” (Bia Ferreira).

No caso da música “Cota não é esmola” –da cantora e compositora Bia Ferreira –o seu eixo temático envolve o cotidiano de uma aluna preta e pobre nascida na favela;em particular, são abordados osproblemas sociais enfrentados por ela. Como exemplo, a dificuldade em equilibrar os estudos e o auxílio aos pais, os obstáculos existentes para a locomoção dos bairros

periféricos até a escola, a falta de apoio da escola para que a aluna consiga superar suas atribuições ea forma com as questões raciais são invisibilizadas. Segundo a própria artista Bia Ferreira, suas músicas ajudam a educar e conscientizar sobre as lutas contra o racismo no Brasil: a narrativa da música “Cota não é esmola” e os seus blocos temáticos textuais são usados como suporte argumentativo e para as representações dos agentes sociais envolvidos (OLIVEIRA; EL-DINE; FIGUEIREDO, 2020). Segundo Bia Ferreira, o posicionamento contra as cotas é fruto da desinformação e da falta de oportunidade: para ela a informação ajuda a libertar as mentes, pois faz com que as pessoas passem a querer mudanças (CAETANO; HERMANSON, 2019).

Por sua vez, o grupo Racionais MC's trabalha com músicas cujo conteúdo é escrito por meio de narrativas (contações de histórias) que denunciam a exclusão, a discriminação e o racismo. A música “Negro Drama” aborda temas como a vulnerabilidade social, a violência existente nos bairros mais periféricos da cidade de São Paulo e o preconceito racial contra negros, elementos que estão muito presentes nas relações sociais dos jovens da periferia (ZENI, 2004).

Na sequência, foi perguntado aos alunos: “Na sua opinião, quantos por cento da população brasileira são negros/pardos/pretos?” Durante as apresentações foi informado que cerca de 54% da população brasileira é composta por negros, pretos e pardos; este era o dado mais recente do IBGE que existia na época. A Tabela 5 mostra a distribuição de porcentagens das respostas dos alunos das escolas 1 e 2, para intervalos com largura de 10%. No caso dos alunos da escola 1, a maioria absoluta (60%) respondeu que a porcentagem de negros (pretos e pardos) na população brasileira está entre 50 % e 59%, como de fato acontece; já entre os alunos da escola 2, uma maioria

relativa de cerca de um terço (33%) respondeu que a porcentagem de afrodescendentes na população brasileira está entre 50% e 59%.

Tabela 5 – Distribuição das porcentagens das respostas dadas pelos alunos das escolas 1 e 2 para a questão “Na sua opinião, quantos por cento da população brasileira são negros/pardos/pretos?”

Questão: “Na sua opinião, quantos por cento da população brasileira são negros/pardos/pretos?”	Porcentagens na escola 1	Porcentagens na escola 2
Entre 40% e 49%	0%	4%
Entre 50% e 59%	60%	33%
Entre 60% e 69%	22%	25%
Entre 70% e 79%	7 %	13%
Entre 80% e 89%	8%	0%
Entre 90% e 100%	1%	0%
Não respondeu	2%	25%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Acerca do percentual da população negra no Brasil, durante a apresentação na escola 2, um estudante destacou o fato de que chamamos de “minorias” uma população que – na realidade – é a maioria no país. Existem fatores históricos que cancelam o uso do termo “minorias”, inclusive associados ao papel desempenhado pela ideologia do branqueamento muito presente no Brasil dos séculos XIX e XX que defendia a ideia “melhoria” do povo: tratava-se de um pensamento de teor racista ligado à ideia de eugenia que perpassava as elites econômicas da sociedade brasileira e que atingia também outras diferentes nações do globo. Esse pensamento esteve presente – por exemplo – na gênese da ascensão do nazismo, na Alemanha, na primeira metade do século XX (DÁVILA, 2005). Este movimento, balizado por uma versão

profundamente eurocêntrica de mundo, visava “desnegrecer” o Brasil, no bojo de uma espécie de processo de “arianização” tupiniquim (DOMINGUES, 2019).

As duas últimas perguntas do questionário foram abertas e elaboradas de forma a se complementarem. A primeira indagava: “Você consegue explicar a importância das ações afirmativas nas instituições universitárias públicas?” Selecionamos as respostas mais significativas em ambas escolas. No Quadro 1 estão alguns dos padrões de respostas dos alunos da escola 1. As explicações dos estudantes a respeito do seu ponto de vista foram divididas – aproximadamente – em quatro grandes grupos explicativos, que podem ser definidos pelas expressões “dar oportunidade”, “integração”, “resgate histórico” e “igualdade social”. Apenas um aluno escreveu respondendo de forma negativa: “Eu entendo, mas não consigo explicar”.

Quadro 1 – Respostas mais típicas dadas pelos alunos da escola 1 à questão aberta: “Você consegue explicar a importância das ações afirmativas nas instituições universitárias públicas?”

Dar oportunidade de ensino superior para pessoas sem condições / A importância da cota é estabelecer as chances das pessoas / Dar chance para que as pessoas a partir do mérito tenham chance de entrar, porque às vezes eram impedidas pelo racismo, pela cor da pele / É importante para que todos tenham as mesmas oportunidades! / Abrir portas para que todos possam estudar / Ela ajuda a população negra a ter oportunidades e ser igual a todas as etnias / Igualar as oportunidades

A integração de negros e pobres em lugares que por construções sociais não puderam estudar antes / Integração social para dar oportunidade às pessoas

É de importância extrema, com o intuito de correção de uma injustiça social e resgate histórico / Elas existem para reparação histórica / Acho que funcionaria como um reajuste na História / Integração social, dívida histórica /

É uma forma de <u>reparar injustiças sociais</u>
--

É importante para que haja <u>igualdade social</u> / Essas ações são importantes para combater a <u>desigualdade social</u> / Elas corrigem ações <u>desiguais</u> / Existe para que haja diminuição na <u>desigualdade</u> / <u>Igualdade social</u>
---

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

O Quadro 2 apresenta as seis respostas afirmativas fornecidas pelos alunos da escola 2 para a questão “Você consegue explicar a importância das ações afirmativas nas instituições universitárias públicas?”. Ocorreram 13 respostas negativas em que os respondentes afirmaram não saber explicar a importância das ações afirmativas: em 11 casos, foi escrito no questionário simplesmente a palavra “não”, enquanto nos dois outros casos foi escrito “não sei explicar” e “não, por enquanto não sei muito sobre o assunto”. Deste modo, é possível notar que muitos alunos da escola 2 não conseguiram expressar por escrito o seu entendimento acerca da importância das ações afirmativas; no entanto, em uma roda de conversa com a primeira autora deste artigo – responsável pela apresentação realizada nesta escola – os alunos, oralmente, souberam expor suas opiniões e a compreensão que tinham sobre o tema: possivelmente o obstáculo ocorre no momento de colocar seus argumentos de forma escrita.

Quadro 2 – Respostas mais típicas dadas pelos alunos da escola 2 à questão aberta: “Você consegue explicar a importância das ações afirmativas nas instituições universitárias públicas?”

Porque dão muitas oportunidades.
----------------------------------

Para ter uma igualdade, sem um ser melhor que outro.
--

Para ter um acesso maior ao ensino.
-------------------------------------

Existem poucos negros em universidades.
---

Para que o Brasil melhore, as pessoas têm que melhorar.
---

As pessoas têm que parar com o racismo.
---

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A segunda das questões abertas foi: “Como você acha que seria uma boa forma de combater o racismo?” Assim como à questão anterior, selecionamos as respostas mais significativas em ambas as escolas. O Quadro 3 apresenta os padrões mais comuns de respostas dadas pelos alunos da escola 1. As propostas de combate ao racismo, fornecidas pelos estudantes, foram divididas – aproximadamente – em seis grandes grupos explicativos, que podem ser definidos pelas expressões “educação”, “informação”, “conscientização”, “igualdade”, “leis rígidas contra o racismo” e “fogo nos racistas”.

A expressão “fogo nos racistas” foi usada por dez alunos em suas respostas, o que indica que, provavelmente, esta era uma expressão de uso comum, pelo menos por parte dos estudantes de ensino médio, no momento que a atividade foi realizada. Uma investigação mais profunda evidenciou que a sentença “Fogo nos racistas” está associada a uma expressão que faz parte da discografia do cantor e compositor Djonga, considerado um dos nomes mais influentes do rap brasileiro. Isto mostra o impacto das canções como formas de manifestação popular. O movimento do hip-hop em nosso país foi importante para a construção de uma identidade negra no Brasil, relacionando a arte e as manifestações culturais ao debate político e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Na letra da música “Ainda há tempo”, o compositor Criolo afirma “Porque se o rap tá comigo, eu não me sinto excluído”, o que revela a importância do sentimento de pertencimento ofertado pelo movimento (PITTA, 2019).

Quadro 3 –Respostas mais típicas dadas pelos alunos da escola 1 à questão aberta: “Como você acha que seria uma boa forma de combater o racismo?”

Melhorando a <u>educação</u> / Com diversas medidas educacionais e formativas para uma desestruturação do racismo / Com ensino nas escolas sobre o assunto / Com iniciativas educacionais, oportunizando e tirando do poder aqueles que validam tais comportamentos / Educando a população, mostrando a realidade que aconteceu na história dos negros, mostrando a importância deles na sociedade / Educando crianças, elas aprendem conosco / Educando e ensinando sobre o assunto / Projetos educacionais / Ensinando, desde pequeno em casa, que uma cor não difere direitos / Com ações de longo prazo, influenciando na criação das novas gerações / Debates e palestras explicativas: educando / Dando mais educação e estrutura para o povo
A <u>informação</u> para todos para promover uma mudança gradual de paradigma / Como tudo, com informação, explicar para todos as questões históricas / Mais informação para as novas gerações para mudar as mentes mais antigas / Discussões sobre o tema em mídias televisivas e internet / Divulgando mais as histórias e culturas / Falar mais sobre e mostrar o quão ruim ele é / Proliferação de conhecimento e informação para toda população
Além da conversa, atitudes de <u>conscientização</u> / Conscientizar a população e criar programas sociais / Conscientizando as pessoas / Por meio da conscientização de que todos somos iguais perante a lei, e deveria ser em nossa sociedade / Construindo uma sociedade que saiba respeitar um ao outro
Atingir o nível de <u>igualdade</u> social entre todas as etnias e evoluir o pensamento (não ser racista). Assim não será necessário utilizar as cotas / Diminuindo a desigualdade / Combater a desigualdade social / Diminuindo a segregação na infância / Acho que a melhor forma de combater o racismo é

o empoderamento negro / Mostrando que somos todos iguais
Com <u>leis rígidas contra o racismo</u> e uma sensibilização maior sobre o assunto / Leis governamentais contra o racismo / Leis mais rígidas contra o racismo / Prisão sem direito a fiança para racistas / Com iniciativas políticas antirracismo
Fogo nos racistas

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

O Quadro 4 apresenta as respostas mais comuns dadas pelos alunos da escola 2 à pergunta: “Como você acha que seria uma boa forma de combater o racismo?” Cabe destacar que cinco alunos da escola 2 responderam “respeitar uns aos outros”, enquanto oito alunos (um terço da amostra de 24 alunos desta escola) responderam simplesmente “não sei”. Uma resposta interessante fez referência ao “Slam” definido como uma batalha de poesia falada (FREITAS, 2019) muito relacionada ao rap e ao hip-hop. Este movimento foi iniciado nos Estados Unidos – em meados dos anos 1980 – e, posteriormente, chegou ao Brasil: o Slam da Guilhermina na Zona Leste de São Paulo é um dos pioneiros.

Quadro 4 –Respostas mais típicas dadas pelos alunos da escola 2 à questão aberta: “Como você acha que seria uma boa forma de combater o racismo?”

Fazendo palestras, quem sabe em Slam.
Mostrando e aprendendo sobre a cultura afro-brasileira e a luta do povo negro.
Com as cotas
Com direitos iguais para todos
Forçar a convivência dos lados e criar mais consequências contra o racismo.
As pessoas devem aprender que todos nós somos iguais.
Se o governo não fosse capitalista não teria isso, não teria racismo.

Se a população brasileira tivesse mais noção do quão grave isso pode ser.
---

Respeitar uns aos outros.
---------------------------

Não sei
---------

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Em ambas as escolas, foi possível notar que existe um interesse vívido dos alunos pela discussão de temas ligados às questões raciais e aos Direitos Humanos. Não foi realizado nenhum tipo de seleção dos presentes nas apresentações que, de fato, atraíram a atenção dos alunos por expor o contexto histórico do surgimento das ações afirmativas e o modo do seu funcionamento. As respostas também destacaram a importância de que as ações afirmativas para ingressos em cursos de instituições de ensino superior públicas devam ser acompanhadas por políticas de permanência. Finalmente as ações realizadas procuraram discutir a ideia de meritocracia sob uma diversidade de pontos de vista por uma linguagem acessível e com abertura para o debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das atividades educacionais de extensão sobre as ações afirmativas e as cotas raciais em duas escolas com diferentes perfis econômicos e sociais, permitiu perceber as diferentes percepções existentes acerca destes temas. Na escola 1 – uma escola técnica estadual situada em um bairro de classe média – as respostas dadas pelos alunos revelam que eles conferem uma importância grande à educação como forma de combater o racismo. Já os alunos da escola 2 – uma escola estadual de ensino médio situada em um bairro de periferia, com os problemas sociais advindos desta realidade – sobre a questão da forma de combater o racismo, propõe outras estratégias, como por meio de Slam (batalhas de poesia falada) ou pela aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira e sobre a luta do povo negro.

Os dados revelaram que há um desconhecimento considerável por parte de muitos alunos da escola 2, situada em um bairro periférico do litoral norte paulista, acerca do modo de funcionamento das ações afirmativas e das cotas raciais. Muitos dos alunos de escolas periféricas como essa, são os potenciais beneficiários das ações afirmativas: eles estudam em uma escola pública, e há uma considerável porcentagem deles que estão em condições de vulnerabilidade social (com baixa renda familiar per capita) e/ou são negros. Diante dessa realidade, é importante que professores e gestores de instituições de ensino em condições similares às da escola 2 trabalhem com os seus alunos, das mais variadas formas, os temas das ações afirmativas e das cotas, de modo que eles não se autoexcluem da possibilidade de continuar seus estudos em nível superior em instituições públicas de qualidade.

As ações afirmativas – no contexto do Brasil dos dias de hoje, uma das nações mais desiguais do mundo – tornaram-se uma necessidade premente para procurar diminuir as distorções, historicamente construídas, que prejudicam uma parcela considerável da população negra brasileira (SILVA, 2017). A diminuição das desigualdades raciais é uma condição necessária para combater o racismo que, frequentemente, procura se disseminar a partir da argumentação de que as desigualdades raciais seriam naturais e não uma consequência de fatores históricos, econômicos e sociais. Para que a ampliação do acesso ao ensino superior se viabilize, é importante que os principais beneficiários das políticas de ações afirmativas tenham conhecimento de seus direitos ao uso destas políticas e saibam – minimamente – como elas funcionam. Portanto, é muito importante que sejam incentivadas ações educacionais de esclarecimento sobre as cotas, junto ao corpo discente das escolas públicas, em especial aquelas situadas em bairros periféricos, como ocorreu nesta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pró-reitoria de Ensino do IFSP pelo fomento para que este trabalho fosse realizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAETANO, Bruna; HERMANSON, Marcos. Cota não é esmola - Cantora Bia Ferreira fala sobre música como "ativismo". **Brasil de Fato**, 08 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/09/08/cota-nao-e-esmola-or-cantora-bia-ferreira-fala-sobre-musica-como-ativismo>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasil Escola, 2014. Disponível em: <<http://brasileSCO.la/e2433>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2019.

FREITAS, D. S. de. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 59, p. 1–15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29317/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Felipe de Souza; EL-DINE, Igor Pires Zem; FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. Voz(es) e Resistência(s) na canção "Cota não é esmola" à luz da análise crítica do discurso. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 177-193, 2020. Disponível em:

<<https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/29030>>.

Acesso em: 24 jun. 2021.

PITTA, Alexandre Carvalho. **O rap do fim do mundo**: modernidade tardia brasileira e insurgência nas canções de Criolo e Emicida. 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29377/1/Alexandre%20Carvalho%20Pitta%20-%20doutorado%20-%20Programa%20de%20Literatura%20e%20Cultura.pdf>>.

Acesso em: 25 jun. 2021.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: POCACHY, Fernando. **Rompendo o silêncio**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

SILVA, Maurício. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Pedagógica**, v. 49, n. 32, p. 107-129, 2017.

Disponível em:

<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3998>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, JulioGroppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estudos Avançados**, v 18, n. 50, p. 225-241, 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ea/a/pGQS88DXCXMBgjTQNwJwxqw/?lang=pt>>.

Acesso em: 23 jun. 2021.



e-ISSN: 2177-8183

**DA ACADEMIA À RUA: AÇÕES EDUCATIVAS PARA PROFISSIONAIS DO  
SEXO NO SERTÃO BAIANO**

**FROM THE ACADEMY TO THE STREET: EDUCATIONAL ACTIONS FOR  
GENDER PROFESSIONALS IN THE HINTERLAND OF BAHIA**

**DE LA ACADEMIA A LA CALLE: ACCIONES EDUCATIVAS PARA  
PROFESIONALES DEL SEXO EN EL SERTÃO BAIANO**

*Sued Sheila Sarmiento*  
sued.sheila@gmail.com  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Maria De Fátima Ramos Brandão*  
fatimamosbrandao@uol.com.br  
Mestre em Ciências  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Mateus Alencar Ferreira*  
ferreiramateusalencar@gmail.com  
Graduando em Enfermagem  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Bianca Shauane Gonçalves Silva*  
bianca\_shauane@outlook.com  
Graduanda em Enfermagem  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Cristiane Almeida Santos*  
crisalmeidas.enf@gmail.com  
Graduanda em Enfermagem  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Gabriela do Nascimento Vieira*  
gabinv.farma@gmail.com  
Graduada em Farmácia  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Iasla Larissa Machado Alves*  
iaslalarissa@hotmail.com  
Graduanda em Enfermagem  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

275

## RESUMO

Este manuscrito buscar relatar a experiência vivenciada pelos acadêmicos participantes do Núcleo Temático em Promoção à Saúde no Processo de Viver Humano: Atenção à Saúde da Mulher na produção e compartilhamento de ações de saúde direcionadas para mulheres profissionais do sexo, que frequentam a Pastoral da Mulher em Juazeiro-BA. O NT tem por objetivo possibilitar aos discentes dos cursos de saúde o aprofundamento das políticas e programas de promoção da saúde desenvolvendo ações, em todo o processo de viver humano, direcionadas ao indivíduo e à coletividade. O estudo trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo-qualitativo, elaborado e vivenciado pelos acadêmicos dos cursos de Enfermagem e Farmácia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, participantes do NT. Todos os conteúdos abordados tiveram sua atenção voltada à saúde da mulher e foram planejados no período de 05 de novembro de 2018 a 03 de dezembro de 2018, e apresentados a todo o grupo em 10 de dezembro de 2018. No mesmo período, outros grupos apresentaram suas oficinas de acordo com as respectivas temáticas. Estas oficinas foram desenvolvidas de maneira lúdica e com uma linguagem simples, para que houvesse maior compreensão das participantes. Desse modo, o NT foi bastante importante à capacitação dos acadêmicos, pois trouxe uma abordagem interdisciplinar na formação dos discentes que participaram, mostrando que a atuação dos profissionais da saúde sobre a população deve acontecer de forma lúdica e com a linguagem adequada ao tipo de público, neste caso, trabalhadoras do sexo.

**Palavras-Chave:** Educação em saúde. Profissionais do sexo. Relação comunidade-instituição. Saúde da mulher.

## ABSTRACT

This paper seeks to report the experience of the academics participating in the Thematic Nucleus on Health Promotion in the Human Living Process: Attention to Women's Health in the production and sharing of health actions directed at women sex workers, who attend the Pastoral of women in Juazeiro-BA. The NT

aims to enable students of health courses to deepen health promotion policies and programs by developing actions, throughout the process of human living, aimed at the individual and the community. The study is a qualitative descriptive experience report, elaborated and experienced by the students of Nursing and Pharmacy courses at the Federal University of Vale do São Francisco – UNIVASF, participants of the NT. All the contents covered had their attention focused on women's health and were planned from November 5, 2018 to December 3, 2018 and presented to the entire group on December 10, 2018, in the same period other groups presented their workshops according to the respective themes. These workshops were developed in a playful way and with simple language, so that there was greater understanding of the participants. In this way, the NT was very important for the training of academics, as it brought an interdisciplinary approach in the training of the students who participated, showing that the performance of health professionals on the population must take place in a playful manner and with language appropriate to the type of public, in this case, sex workers

**Keywords:**community-institutional relations, health education, sex workers.

## RESUMEN

Este manuscrito busca relatar la experiencia vivida por académicos participantes del Núcleo Temático Promoción de la Salud en el Proceso del Vivir Humano: Atención a la Salud de la Mujer en la producción y puesta en común de acciones de salud dirigidas a las trabajadoras sexuales, que asisten a la Pastoral da Mulher en Juazeiro-BA. El NT tiene como objetivo capacitar a los estudiantes de los cursos de salud para profundizar en las políticas y programas de promoción de la salud mediante el desarrollo de acciones a lo largo del proceso de la vida humana, dirigidas al individuo y la comunidad. El estudio es un relato de experiencia de carácter descriptivo-cualitativo, elaborado y vivido por estudiantes de los cursos de Enfermería y Farmacia de la Universidad Federal de Vale do São Francisco - UNIVASF, participantes del NT. Todos los contenidos cubiertos estuvieron enfocados a la salud de la mujer y fueron planificados del 5 de noviembre de 2018 al 3 de diciembre de 2018, y presentados a todo el grupo el 10 de diciembre de 2018. En el mismo período, otros grupos presentaron sus talleres de acuerdo a los temas respectivos. . Estos talleres se desarrollaron de forma lúdica y con un lenguaje sencillo, para que hubiera una mayor comprensión de los participantes. De esta manera, la NT fue bastante importante para la formación de los académicos, ya que trajo un enfoque interdisciplinario en la formación de los estudiantes que participaron, mostrando que el rol de los profesionales de la salud en la

población debe realizarse de manera lúdica y con el lenguaje adecuado. al tipo de público, en este caso, trabajadoras sexuales.

**Palabras clave:** Educación para la salud. Trabajadores sexuales. Relación comunidad-institución. La salud de la mujer.

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, a humanidade teve grande interesse por todos os aspectos relacionados ao sexo, sendo na Pré-história, tratado como assunto sagrado, pois diversos aspectos como cultura, religião e sexualidade eram conectados (DA SILVA, 2013). Já na Antiguidade, o tema prostituição era um dos mais debatidos e seu reconhecimento pela sociedade sempre foi ambíguo, a depender de sua época e de seus interesses (MISTURA, 2012).

O termo prostituição deriva do latim *prostō*, que quer dizer “estar às vistas, à espera de quem quer chegar ou estar exposto ao olhar público [...] é a prática sexual remunerada habitual e promíscua” (DA SILVA, 2013). Popularmente falando, ela recebe outras designações, como: “programa”, “a mais antiga das profissões” e “vida fácil” (MISTURA, 2012).

Ao longo da história, observamos que a maioria das mulheres se inicia na prostituição para sobreviverem, para se estabelecerem economicamente, uma vez que essa profissão era delegada, na maioria das vezes, a mulheres mais pobres ou sob regime de escravidão (VASCONCELOS, 2019). Hoje em dia, mulheres cada vez mais jovens, na esperança de melhorar de vida e de obterem um maior acesso à aquisição de bens de consumo e sobrevivência, se iniciam nessa prática (ROSA, 2019).

Nas últimas décadas, a visão sobre a prostituição vem sofrendo pequenas, mas importantes modificações. Um exemplo desse avanço é a inserção da prostituição na Classificação Brasileira de Ocupação pela

legislação trabalhista em 2003. Apesar da legislação e das mudanças sociais, as profissionais do sexo ainda sofrem com a discriminação construída culturalmente. Essa discriminação se expressa em comentários depreciativos, olhares maldosos e até mesmo agressões verbais e físicas (VASCONCELOS, 2019).

O estigma socialmente construído acerca das profissionais do sexo é expresso em discursos e práticas morais, médicas e jurídicas e se concretiza nas situações de violência e vulnerabilidade que afetam suas vidas. Ele compromete o exercício de cidadania e usufruto dos direitos, sobretudo o direito à saúde (ROSA, 2019). As profissionais do sexo são mulheres marginalizadas e por muitas vezes discriminadas, que lidam com o preconceito todos os dias. Mesmo com a universalização da assistência à saúde e implantação da Política Nacional de Atenção Integral de Saúde das Mulheres (PNAISM), não foi pensada qualquer estratégia para ampliar o acesso à saúde das profissionais do sexo. O horário de funcionamento das unidades, a rotina de vida e o temor de ser mal atendida, em função do estigma, afastam as profissionais do sexo dos serviços de saúde, fazendo com que apresentem risco, aumentado para vários agravos, em especial a gravidez não planejada, as IST e AIDS (VILLA et al., 2016).

Em 2014, diante da necessidade cada vez maior de se compartilhar conhecimentos no meio universitário, a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, criou os Núcleos Temáticos (NT), através da resolução nº 01/2014, que estabeleceu normas para organização e funcionamento dos NT na UNIVASF.

Em seu artigo 2º, esta resolução define o NT como um componente curricular obrigatório nos currículos plenos dos cursos de graduação da UNIVASF, que articula o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociável, o que impacta positivamente nos projetos desenvolvidos durante o NT, visto que existe a necessidade de todas as atividades dos 3 pilares

educacionais caminharem de forma entrelaçada, ganham com isso os alunos e a comunidade onde a pesquisa e a extensão são desenvolvidas.

O Núcleo Temático em Promoção à Saúde no Processo de Viver Humano: Atenção à Saúde da Mulher tem por objetivo possibilitar aos discentes dos cursos da área de saúde o aprofundamento das políticas e programas de promoção da saúde desenvolvendo ações, em todo o processo de viver humano, direcionadas ao indivíduo e à coletividade da população escolhida pelo grupo daquele semestre a receber as intervenções.

Assim, torna-se indispensável a troca de experiências socioculturais, de distintos contextos e discursos morais que delineiam suas causas e consequências, para assim ser possível uma articulação e debate sobre o que essas mulheres vivenciam dentro da sua profissão, e o quanto se faz necessário um cuidado diferenciado a esse público, visto que compõem um grupo de bastante vulnerabilidade e à margem da sociedade. Por isso, se faz necessária a abordagem de temas variados acerca da saúde da mulher, na tentativa de qualificá-las sobre o seu autocuidado e informá-las sobre os riscos, as quais estão mais propensas devido a sua atividade laboral, no caso específico, o exercício da prostituição.

A Educação em Saúde pode ser mais bem aproveitada quando trabalhada em grupos, pois estes possibilitam um enriquecimento das discussões e ampliação de conhecimentos. Além disso, é possível haver o desenvolvimento de sentimentos de inclusão, equidade e valorização, pois as participantes se identificam entre si e se fortalecem entre as relações humanas que, posteriormente, se transformam em aprendizado (DE MORAES et al., 2008). Com isso, objetivou-se relatar a experiência vivenciada pelos acadêmicos participantes do NT na produção e compartilhamento de ações de saúde direcionadas para mulheres profissionais do sexo, que frequentam a Pastoral da Mulher em Juazeiro-BA.

## **METODOLOGIA**

O estudo trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo-qualitativo, elaborado e vivenciado pelos acadêmicos, sendo esses quatro do 4º período do curso de Enfermagem e dois do 9º período do curso de Farmácia, ambos da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), participantes do Núcleo Temático (NT) em Promoção à Saúde no Processo de Viver Humano: Atenção à Saúde da Mulher.

A proposta de trabalho desse NT foi dividir os subgrupos contendo dois docentes do colegiado de Enfermagem e discentes, mesclando os alunos dos cursos matriculados no NT (o aluno de qualquer curso que precisa cursar NT. É obrigatório ao discente da Univasf cursar ao menos um NT durante a graduação, o aluno escolhe aquele NT que tenha interesse e disponibilidade de vagas), no caso deste subgrupo, ficaram os quatro acadêmicos de enfermagem do quarto período e dois de farmácia do 9º período, e trabalharam as temáticas previamente escolhidas pela coordenadora, a saber: corrimento vaginal e higiene íntima; infecções sexualmente transmissíveis (IST); planejamento reprodutivo; câncer de mama e câncer de colo de útero; abordagem às mulheres em situação de violência.

Cada grupo ficou com a responsabilidade de abordar uma das temáticas em forma de oficina, a qual seria apresentada em um primeiro momento aos demais grupos, para que ajustes viessem a ser feitos caso houvesse necessidade, além de demonstrar como cada oficina foi elaborada e poderia ser replicada em seus respectivos subgrupos. Os locais escolhidos para o desenvolvimento das oficinas ficaram a critério das professoras responsáveis por cada subgrupo.

A partir da proximidade com cada tema a ser trabalhado por parte das professoras orientadoras, ocorreu a escolha do tema a ser de responsabilidade de cada subgrupo. Sob a responsabilidade do subgrupo que está apresentando

a pesquisa, ficou a confecção da oficina sobre as temáticas câncer de mama e câncer de colo uterino.

O cenário para a realização das oficinas foi a Pastoral da Mulher em Juazeiro/BA, cuja escolha se deu pelo envolvimento que uma das professoras orientadoras do grupo possui com a instituição, devido a projetos de extensão desenvolvidos por ela no local. Além das profissionais do sexo serem um público vulnerável e carente de ações de saúde, há também uma preocupação acerca da falta de informações e educação em saúde.

A pastoral da mulher é uma instituição sem fins lucrativos, vinculada a igreja católica, que tem como objetivo desenvolver ações que promovam uma maior humanização na realidade de mulheres que foram ou são profissionais do sexo, desde 1978. Na pastoral, essas mulheres recebem diversos tipos de serviços: saúde, social, jurídico e espiritual, além de incentivo à formação e educação.

As ações foram planejadas no período de 05 de novembro de 2018 a 03 de dezembro de 2018 e apresentadas a todo o grupo em 10 de dezembro de 2018, no mesmo período outros grupos apresentaram suas oficinas de acordo com as respectivas temáticas.

Todos os conteúdos abordados tiveram sua atenção voltada à saúde da mulher, e foram desenvolvidos de maneira lúdica e com uma linguagem simples, para que houvesse maior compreensão das participantes.

Após o processo de capacitação, onde cada grupo expôs uma forma de abordagem para um dos temas selecionados, refletimos sobre o ambiente de atuação do grupo e adaptamos as ações educativas ao público e ao tempo de atuação. Optamos por utilizar o estudo bibliográfico sobre a temática e o resumo fornecido pelo grupo responsável por cada um dos temas a serem explanados como base científica.

A atividade foi realizada de forma expositiva, levando em consideração as características do público em questão. Para as discussões o conteúdo foi

apresentado com uma linguagem adequada às receptoras e às habilidades de comunicação e de acolhimento do grupo, como forma de incentivar a participação do público nas interações participativas.

Vale salientar que algumas oficinas foram adaptadas quanto ao tempo de desenvolvimento e metodologia de aplicação devido às características específicas do público trabalhado, visto que elas se mostravam muitas vezes impacientes quando a oficina era extensa.

## **RELATANDO A EXPERIÊNCIA**

A primeira oficina realizada foi com a temática sobre câncer de mama e colo do útero. Mesmo com a divulgação e convite realizados, não houve adesão e a oficina não pôde ser executada por falta de público. Este episódio pode ser explicado por não haver rotina de atendimentos na pastoral no dia escolhido (segunda-feira), além de vir na sequência do final de semana, período em que as mulheres em situação de prostituição exercem com maior regularidade seu ofício. Diante disso, optou-se por trocar o dia das oficinas para quinta-feira e atrelar a algum serviço já oferecido naquele dia, neste caso, a coleta de exame preventivo para o câncer de colo uterino.

O preconceito e discriminação advindos da sociedade em relação a essa população é histórico, ele se origina em especial por estas mulheres terem um comportamento divergente dos costumes sociais da época. É com base nesta imagem pré-concebida que este grupo passou a ser um dos principais a ser responsabilizado pela disseminação das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) nos séculos passados, assim como os homossexuais (LEAL et al., 2017).

Estas mulheres estão suscetíveis às IST, às mais variadas situações de violência, discriminação e às práticas sexuais inseguras devido a condições de trabalho insalubres, além de baixo nível de escolaridade, o que dificulta sua percepção e proteção contra os riscos (SALMERON et al., 2012).

Neri (2013) relata o desconhecimento destas mulheres acerca da finalidade do exame para a prevenção do câncer do colo do útero e a frequência com que este deve ser realizado. O câncer de colo uterino está em terceiro lugar na classificação de maior incidência entre as mulheres, em seguida tem-se o câncer de mama. Quando se trata da mortalidade de mulheres brasileiras por câncer, ele é a quarta causa de morte. É um câncer que está intimamente associado ao Papilomavírus Humano (HPV), que é uma das IST mais comuns no mundo (ELIAS; JUNQUEIRA, 2017).

Profissionais do sexo que participaram do estudo de Mistura et al. (2012) referem como fator limitante do autocuidado e a busca por serviços de prevenção, o fato de exercerem suas atividades em dias e horários diversos, dificultando assim os seus cuidados com a saúde e favorecendo o seu adoecimento.

As profissionais do sexo, por terem comportamentos de risco, necessitam ter acesso a atividades de educação/orientação também para a prevenção do câncer de colo uterino e/ou mama, com ações de intervenção adaptadas para estas (SOOHOO et al., 2013). Mulheres conscientes e sensibilizadas para esta temática passam a conhecer melhor seu corpo, a fazer regularmente o autoexame das mamas e, conseqüentemente, a um aumento no diagnóstico precoce para qualquer alteração, minimizando, desta forma, a mortalidade por esta patologia.

Para o segundo encontro, planejou-se as oficinas com os temas: Infecções Sexualmente Transmissíveis, corrimentos vaginais e higiene íntima. Os três temas foram trabalhados no mesmo dia por sua proximidade e características semelhantes em suas abordagens.

Inicialmente, foi realizado o acolhimento das mulheres pelo grupo, seguido de apresentação do projeto e de seus integrantes. Em função da especificidade de cada público nos locais a serem trabalhadas as oficinas, os roteiros foram

adaptados, a depender da necessidade observada quanto ao tempo para seu desenvolvimento e dinâmica de aplicação.

A abordagem da temática IST teve início com uma dinâmica objetivando a aproximação e a criação de vínculo entre as mulheres e os participantes do grupo, onde cada participante recebeu, sem que tivesse conhecimento do significado, um símbolo que significava o *uso* do preservativo, para quem recebeu um triângulo, e o *não uso*, para quem recebeu um quadrado. Uma festa foi simulada, onde, o aperto de mão, o abraço, ou qualquer outro contato físico indicaria uma relação sexual, os mediadores do grupo instigavam o contato físico e desta forma todos os presentes tiveram algum contato com o outro. Na sequência foi revelado o significado dos símbolos que cada uma recebeu e cada mediador se apresentou como uma IST, sendo elas: herpes, hepatite, sífilis, HPV, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e um como uma pessoa saudável.

Os mediadores que representavam as IST falaram sobre sinais, sintomas e tratamento dessas infecções, esclarecendo dúvidas em relação ao tema. Enfatizou-se ainda, a importância de usar o preservativo em todas as relações sexuais para evitar a infecção e transmissão dessas doenças, destacando-se a gratuidade do mesmo e sua livre distribuição em todas as unidades básicas de saúde.

No desenvolvimento do segundo tema, corrimentos vaginais e higiene íntima, o grupo utilizou um painel que mostrava secreções características de várias infecções, além da secreção vaginal natural. Foram abordados os corrimentos de coloração amarelada, acinzentada, branca, esverdeada e amarronzada, discorrendo sobre o que cada uma indicava e o tratamento adequado da infecção correspondente.

Para avaliar o conhecimento adquirido com as temáticas, foi utilizada a dinâmica de mitos e verdades, onde cada participante recebeu duas plaquinhas, uma na cor verde e outra na cor vermelha. Diante de afirmações

feitas pelos mediadores, as participantes julgavam se a informação era mito ou verdade levantando a placa vermelha para mito e a verde para verdade. Cada afirmação era explicada como sendo verdadeira ou falsa, aproveitando o momento para corrigir quando a afirmativa era falsa ou elas erravam a resposta, de modo a sanar as dúvidas ainda existentes.

De um modo geral, as mulheres demonstraram interesse pelas discussões, foram participativas e tiraram dúvidas quando necessário, o que enriqueceu as dinâmicas apresentadas, trazendo à tona várias questões e experiências pessoais, o que facilitou a abordagem do assunto, por se inserir no contexto delas. Trabalhando inclusive com a ideia de responderem às questões como verdadeiras ou falsas, assim foi possível validar ou desfazer informações tão presentes no senso comum.

É fato que o uso regular da camisinha ainda é considerado um dos métodos mais eficazes utilizados na prevenção da contaminação/transmissão das IST. Em virtude da variedade de parceiros que essas mulheres possuem em sua prática profissional, o risco de contrair algum tipo de IST é supostamente aumentado. Isso acontece porque, em diversos casos, a decisão de realizar a prática com ou sem preservativo advém do cliente, que acaba pagando um valor a mais pelo sexo sem proteção, utilizando esse mecanismo como meio para uma maior excitação. Além disso, muitas profissionais deixam de usar preservativo com os parceiros fixos, preferindo confiar nos mesmos (LEAL et al., 2017). Elas relatam que o não uso com o parceiro fixo também é a maneira com que diferenciam as relações de afeto, com as comerciais. Tal conduta as deixa mais susceptíveis a adquirir doenças (DAL POGETTO et al., 2012; NERI et al., 2013).

Portanto, as IST ainda estão fortemente associadas às mulheres que têm diversos parceiros, as mesmas em sua maioria não percebem o risco e a situação de vulnerabilidade a que estão submetidas, esquecendo-se do fato de que para que a prostituta e o cliente utilizem o preservativo, são necessários

conhecimentos sobre sua importância, técnica de utilização e de abordagem de seus clientes.

A Educação em Saúde é a estratégia mais eficiente na prevenção das IST, pois somente ela orienta, trazendo mudança de comportamentos, valores e atitudes, contribuindo para a redução da transmissibilidade dessas infecções, além de contribuir para menor exposição social das profissionais do sexo(MOURA et al., 2009).

A terceira oficina foi a do planejamento reprodutivo. Como o público era diferente da semana anterior, o grupo iniciou a oficina da mesma maneira, apresentando o projeto, os integrantes e a temática a ser abordada. O roteiro mais uma vez foi adaptado e a primeira estratégia foi o uso de uma dinâmica de integração, na qual uma bola passava por cada pessoa enquanto uma música tocava ao fundo. No momento em que a música cessava, quem estivesse com a bola se apresentaria e falaria sobre os métodos contraceptivos que conhecia e se fazia ou já havia feito uso de algum desses métodos. As participantes mostraram-se assíduas nesse momento, dessa forma, foi possível ter um embasamento sobre o conhecimento prévio de cada uma, e um ponto que chamou a atenção do grupo, todas as participantes tinham realizado a cirurgia de laqueadura tubária.

Em seguida, foi utilizada uma roleta que continha os métodos contraceptivos mais conhecidos: Dispositivo Intra Uterino (DIU), diafragma, tabelinha, anticoncepcional oral, anticoncepcional injetável, anticoncepcional de emergência, preservativo masculino e feminino e métodos cirúrgicos (vasectomia e laqueadura). Cada mediador representou um método contraceptivo. Foi solicitado que uma mulher por vez girasse a roleta, o método selecionado foi explanado por seu respectivo mediador e as dúvidas existentes esclarecidas. No decorrer da realização desta atividade houve uma troca de informações bem proveitosa, pois apesar de todas terem realizado a

laqueadura tubária, como dito anteriormente, foi reforçada a importância do preservativo para evitar também infecções sexualmente transmissíveis.

Em seguida, foi reproduzida a dinâmica de mitos e verdades onde cada participante sorteou uma afirmação sobre os métodos citados e todas comentavam a afirmação lida, dando origem a uma conversa sobre o tema, no qual podemos confirmar a compreensão adquirida por cada mulher e aproveitando o momento para esclarecer alguma dúvida ainda existente, como por exemplo, na questão do uso de anticoncepcional oral de emergência – apílula do dia seguinte – quemuitas ainda tinham dúvidas se deveriam fazer uso somente no dia seguinte à relação desprotegida. quanto ao uso do diafragma, na qual algumas pensavam que a inserção era realizada por um profissional médico e que poderiam passar meses com ele. Dúvidas como estas puderam ser esclarecidas e houve muita troca de informação entre as participantes sobre os métodos que cada uma já utilizou e o que achavam de cada um, somente pelo que ouviram falar, e depois que souberam sobre cada um com mais propriedade.

O número de gestações indesejadas nessa população é alto, tanto pela probabilidade a que estão expostas, quanto ao fato de que a maioria delas encontra-se em idade fértil. Um fator contribuinte é a negociação do sexo sem preservativo feita com o parceiro. Dados ainda revelaram que há falta de conhecimento por parte dessas mulheres acerca dos métodos contraceptivos, além do preservativo masculino, o que resulta numa alta frequência de casos de gravidez não planejada (MADEIRO et al., 2012).

Diante disso, nota-se a necessidade de abordar o Planejamento Familiar (PF) com esse público, pois um dos pontos fundamentais para a efetividade do PF é o acesso às informações que capacitem o indivíduo a tomar decisões conscientes, promovendo sua autonomia, de forma a exercer maior controle sobre sua condição de vida e saúde.

A última oficina realizada foi com a temática Violência contra a mulher. Assim como no primeiro dia, a prática não pôde ser efetuada por falta de público. O grupo deparou-se com essa dificuldade porque geralmente as mulheres costumam deslocar-se para a pastoral quando existe oferta de exames e/ou consultas médicas. Como no dia referido não haveria atendimento, o grupo não pôde contar com a presença do público.

O tema proposto tem sua importância também para este grupo de mulheres visto que os cuidados direcionados às profissionais do sexo devem ir além dos aspectos físicos e sociais. É necessário apoio emocional, pois o estigma adquirido pela profissão desencadeia vulnerabilidade a diversos fatores, entre eles a violência (LEAL et al., 2017).

As mulheres profissionais do sexo não estão isentas de sofrerem violência, pelo contrário, ela (a violência) está ancorada, principalmente, na desigualdade de gênero, onde se tem o patriarcado como destaque, nas diferenças das relações de poder e nos papéis construídos hierarquicamente do masculino e feminino como causas da problemática. Outros fatores a serem levados em consideração são o estigma e estereótipos elaborados ao longo da história e relacionados às profissionais do sexo, os quais contribuem para a propagação das mais variadas expressões de violência experienciadas cotidianamente por essas mulheres, tais como insultos, espancamento até assassinatos (LIMA et al., 2017).

Os fatores que predisõem e contribuem para violência, bem como a vulnerabilidade da mulher, podem estar relacionados à falta de abrigo, falta de apoio familiar, dependência financeira, medo do agressor e insegurança, somando-se a esses também os sociais, tais como baixa escolaridade e desemprego (ARAÚJO, 2004). Para o autor, as consequências na vida das mulheres que sofrem ou sofreram algum tipo de violência são caracterizadas de várias formas, trazendo um grande impacto no seu cotidiano, tais como

pânico, desvalorização pessoal, desespero, sensação de abandono e distúrbio do estresse pós-traumático (DEPT).

Estudos apresentaram um alto índice de violência contra mulheres profissionais do sexo, pesquisa realizada com esta população em Sobral, Ceará, mostrou que 30% haviam sofrido violência física; 12,5%, violência sexual; e 10%, violência psicológica. Em Picos, no Piauí, 60,5% destas mulheres sofreram violência psicológica; 30,2%, violência física; e 3,2%, violência sexual. Ainda é bastante incipiente o quantitativo de trabalhos epidemiológicos no Brasil sobre violência contra a mulheres profissionais do sexo (LIMA et al.,2017).

A alta carga de violência vivenciada por estas mulheres deixa claro que as mesmas, independente do contexto, são vitimizadas pela violência e, conseqüentemente mais vulneráveis ao HIV, mostra também a necessidade desta temática ser trabalhada nas atividades de educação em saúde de modo que possa cada vez mais dar orientações e subsídios para que as mesmas consigam se proteger dessas situações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como visto nos relatos, as oficinas tiveram de ocorrer de acordo com a disponibilidade do público, seguindo sua rotina de trabalho e disponibilidades durante a semana, além disso ocorreram concomitantemente às coletas de exame preventivo, o que foi um atrativo a se deslocarem até a pastoral e participassem das práticas enquanto esperavam a realização do exame. Sem esse tipo de estratégia não haveria adesão de público nas oficinas, assim como era imprescindível o grupo trabalhar com esse público alvo para ampliar a efetividade das oficinas como almejado pelo NT.

No decorrer das atividades do NT, foram apresentadas as oficinas de IST, corrimentos vaginais e higiene íntima, além de ter sido a primeira oficina

que realizamos com sucesso, foi também a que houve mais interação, pois ambos os temas abordados é assunto de discussões entre elas. As discussões ocorridas nas oficinas de IST e corrimentos vaginais foram amplas, as profissionais do sexo se mostram abertas a confissões pessoais e de colegas de trabalho, mostrando o quanto são carentes de atenção, de conhecimento básico sobre a profissão e de educação em saúde (SALMERON et al., 2012). Em um terceiro momento, foi oferecida oficina acerca do planejamento reprodutivo, onde pudemos ver um conhecimento maior, comparado a outras oficinas, por parte dessas mulheres: em sua maioria, as participantes mostraram-se entendidas em relação aos métodos contraceptivos e relataram usar mais de um método durante as práticas sexuais em ofício, o que foi de grande satisfação ao grupo do NT e até mesmo uma descoberta, pois sabe-se da insalubridade advinda da profissão destas. Ao final das oficinas, era avaliado o conhecimento em relação aos temas abordados, muitas vezes na forma de *quiz*, onde foi possível ter um *feedback* das práticas realizadas pelas oficinas, mostrando uma absorção satisfatória por parte do público.

Por fim, o processo de elaboração das oficinas, confecção de materiais e uma atuação interdisciplinar, foi de suma importância aos discentes dos cursos de enfermagem e farmácia dentro de sua formação enquanto futuros profissionais da saúde, sendo este o foco de um núcleo temático, onde além de trabalhar com o tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), trabalhou-se também na construção das relações interprofissionais. Desse modo, o NT foi bastante importante à capacitação dos acadêmicos, pois trouxe uma abordagem interdisciplinar na formação dos discentes que participaram, mostrando que a atuação dos profissionais da saúde sobre a população deve-se acontecer de forma lúdica e com a linguagem adequada ao tipo de público.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.M. **Ações de Educação em Saúde no Planejamento Familiar nas Unidades de Saúde da Família no Município de Campina Grande - PB.** Monografia (Curso de especialização em Saúde da Família para Profissionais do Programa Saúde da Família de Campina Grande-PB). UEPB; NESC-UFPB; SMS de Campina Grande. 71p. 2004. Disponível em: <[https://www.yumpu.com/pt/document/view/12467521/acoes-de-educacao-em-saude-no-planejamento-familiar-nas-acoes->](https://www.yumpu.com/pt/document/view/12467521/acoes-de-educacao-em-saude-no-planejamento-familiar-nas-acoes-). Acesso em 19 Mai 2018.

DA SILVA, A. C. G., DE OLIVEIRA SILVA, J. S., DOS SANTIS, K. P. F., BARRETO, A. J. R., BEZERRA, C. A., & DE ALMEIDA, S. A. **Violência contra a mulher: uma realidade imprópria.** Rev. Ciênc. Saúde Nova Esperança. 11(2):101-15, set. 2013. Disponível em: <<http://revistanovaesperanca.com.br/index.php/revistane/article/view/508>>. Acesso em 19 Mai 2018.

DAL POGETTO, M. R. B.; Marcelino, L. D.; Carvalhaes, M. A. B. L.; Rall, V. L. M.; Silva, M. G.; Parada, C. M. G. L. **Características de população de profissionais do sexo e sua associação com presença de doença sexualmente transmissível.** Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 877-883, ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000400014>>. Acesso em 19 Mai 2018.

ELIAS, A. R. R., JUNQUEIRA, M. A. B. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Womens Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, ISSN 2179-510X, 2017.** Disponível em: <[http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=605](http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=605)>. Acesso em 19 Mai 2018.

LEAL, C. B. M.; SOUZA, D. A.; RIOS, M. A. **Aspectos de vida e saúde das profissionais do sexo.** Rev. enferm. UFPE, 11(11):4483-91, nov., 2017. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/22865/24743>>. Acesso em 19 Mai 2018.

LIMA, Francisca Sueli da Silva et al. **Fatores associados à violência contra mulheres profissionais do sexo de dez cidades brasileiras.** Cadernos de Saúde Pública, v. 33, p. e00157815, 2017. Disponível em: <  
<https://www.scielo.org/article/csp/2017.v33n2/e00157815/>>. Acesso em 19 Mai 2018.

MADEIRO, Alberto Pereira; RUFINO, Andréa Cronemberger. **Aborto induzido entre prostitutas:** um levantamento pela técnica de urna em Teresina-Piauí. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 1735-1743, 2012. Disponível em: <  
<https://www.scielo.org/article/csc/2012.v17n7/1735-1743/es/>>. Acesso em 19 Mai 2018.

MISTURA, C.; GIRARDON-PERLINI, N. M. O.; ROSSATO, K.; BEUTER, M. **Câncer Do Colo Do Útero:** Relatando a experiência de trabalhar com profissionais do sexo. In: Jornada Internacional de Enfermagem UNIFRA, 2., 2012, Santa Maria. Anais II Jornada Internacional de Enfermagem UNIFRA. Santa Maria: UNIFRA, p. 1-6, 2012. Acesso em 19 Mai 2018.

DE MORAES, Maria Leonor Costa et al. **Educação em saúde com prostitutas de Fortaleza:** relato de experiência. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 10, n. 4, 2008. Disponível em: <  
<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/46823>>. Acesso em 19 Mai 2018.

MOURA, A. D. A.; PINHEIRO, A. K. B.; BARROSO, M. G. T. **Realidade vivenciada e atividades educativas com prostitutas:** Subsídios para a prática de enfermagem. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 602-

293

08, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452009000300021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452009000300021&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 de Mar de 2019.

NERI, Érica de Alencar Rodrigues et al. **Conhecimento, atitude e prática sobre o exame Papanicolau de prostitutas.** Texto & Contexto-Enfermagem, v. 22, n. 3, p. 731-738, 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300020&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300020&script=sci_arttext)>. Acesso em 19 Mai 2018.

SALMERON, Neiva de Alencar; PESSOA, Thalita Almeida Martins. **Profesionales del sexo:** perfil socioepidemiológico y medidas de reducción de daños. Acta Paulista de Enfermagem, v. 25, n. 4, p. 549-554, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002012000400011&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002012000400011&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em 19 Mai 2018.

SOOHOO, Melissa et al. **Cervical HPV infection in female sex workers:** a global perspective. The open AIDS journal, v. 7, p. 58, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3915319/>>. Acesso em 19 Mai 2018.

VASCONCELOS, Any Carolina Cardoso Guimarães et al. **Atenção à saúde de indivíduos privados de liberdade no sistema prisional brasileiro:** uma revisão integrativa. Revista Ciências em Saúde, v. 9, n. 4, p. 28-36, 2019. Disponível em: <[http://186.225.220.186:7474/ojs/index.php/rcsfmit\\_zero/article/view/847](http://186.225.220.186:7474/ojs/index.php/rcsfmit_zero/article/view/847)>. Acesso em 27 Jul 2020.

VILLA, Eliana Aparecida; CÂNDIDO, Maria Cecília Rodrigues Macedo; SISTE, Luiz Felipe. **A assistência à saúde das profissionais do sexo no Brasil:** uma revisão integrativa. Journal of Nursing and Health, v. 6, n. 1, p. 92-102, 2016. Disponível em: <



e-ISSN: 2177-8183

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/6054> >.  
Acesso em 19 Mai 2018.

ROSA, Danilo Fagundes et al. Assistência de Enfermagem à população trans: gêneros na perspectiva da prática profissional. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 72, p. 299-306, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672019000700299&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672019000700299&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 27 Jul 2020.

**LIVES E WEBCONFERÊNCIAS: POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

**LIVES AND WEB CONFERENCES: POSSIBILITIES FOR CONTINUING  
TEACHER EDUCATION OF MATHEMATICS TEACHERS**

**LIVES E CONFERENCIAS WEB: POSSIBILIDADES DE FORMACIÓN CONTÍNUA  
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICAS**

*Elisa Fonseca Sena e Silva*  
elisa.silva@im.ufal.br  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Alagoas

*Erenilda Severina da Conceição Albuquerque*  
erenildasev@gmail.com  
Mestre em Matemática  
Secretaria de Educação de Alagoas e Secretaria Municipal de Educação de Maceió

*Viviane de Oliveira Santos*  
viviane.santos@im.ufal.br  
Doutora em Educação Matemática  
Universidade Federal de Alagoas

*Daniela Aprígio do Nascimento*  
daniaprigio.da@gmail.com  
Licencianda em Matemática  
Universidade Federal de Alagoas

*Sarah Rafaely dos Santos*  
sarahrafaellydossantos@hotmail.com  
Licencianda em Matemática  
Universidade Federal de Alagoas

**RESUMO**

Neste texto fazemos um relato de experiência da ação de formação continuada de professores de matemática, promovida pela versão *on-line* do projeto de extensão “Sem mais nem menos”, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A formação aconteceu por meio de *webconferências* em que os professores participantes discutiram temas e atividades de *lives* promovidas no *Instagram* do projeto. As *lives* eram voltadas para estudantes de ensino básico e, utilizando diferentes metodologias de ensino, abordaram a matemática no cotidiano por meio de atividades lúdicas. Nas *webconferências*, das quais participaram professores de diferentes estados do país, os docentes também relataram suas experiências ao acompanharem seus estudantes nas atividades. Com o objetivo de entender se a participação na formação contribuiu para o desenvolvimento profissional docente, impulsionando-os a utilizar diferentes metodologias de ensino para abordar a matemática no cotidiano, pediu-se que os docentes respondessem questionários, nos quais se percebeu que a motivação dos professores em participar dessa formação vem do desejo de aprender novas formas de ensino e contribuir para a aprendizagem de seus estudantes. A reflexão coletiva promovida pela participação nas *webconferências* proporcionou, segundo relato dos professores, uma melhor percepção da matemática no cotidiano e das diferentes formas de ensiná-la.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Webconferências. matemática no cotidiano. metodologias de ensino. desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

In this text, we do an experience report of an action of continuing teacher education of mathematics teachers, promoted by the online version of the extension project “Sem maisnemmenos”, from the Federal University of Alagoas. The formation took place through web conferences in which the participating teachers discussed themes and activities of lives promoted on the project's Instagram. The lives were aimed at basic education students and, using different teaching methodologies, approached mathematics in their daily lives through play activities. In the web conferences, in which teachers from different states of the country participated, the teachers also reported their experiences when accompanying their students in the activities. In order to understand whether participation in training contributed to the professional development of teachers, encouraging them to use different teaching methodologies to approach mathematics in their daily lives, teachers were asked to answer questionnaires, in which it was noticed that the motivation of the teachers to participate in this training comes from the desire to learn new forms of teaching and contribute to the learning of their students. The collective reflection promoted by participation in web conferences provided, according to the teachers' report, a better perception of mathematics in daily life and of the different ways of teaching it.

**Keywords:** Continuing teacher education. web conference. mathematic in everyday life; teaching methodologies. professional development.

## RESUMEN

En este texto informamos sobre la experiencia de formación continua para profesores de matemáticas, promovida por la versión en línea del proyecto de extensión “Sem mais nem menos”, de la Universidad Federal de Alagoas (Ufal). La formación tuvo lugar a través de conferencias web en las que los profesores participantes debatieron sobre los temas y las actividades de *lives* promovidas en el proyecto en *Instagram*. Las *lives* estaban dirigidas a estudiantes de primaria y, utilizando diferentes metodologías de enseñanza, abordaron las matemáticas en la vida cotidiana a través de actividades lúdicas. En las conferencias web, en las que participaron docentes de diferentes estados del país, los docentes también relataron sus experiencias al acompañar a sus alumnos en las actividades. Para entender si la participación en la formación contribuyó al desarrollo profesional de los profesores, animándoles a utilizar diferentes metodologías de enseñanza para abordar las matemáticas en la vida cotidiana, se pidió a los docentes que respondieran cuestionarios, en los que se percibió que la motivación de los profesores para participar en esta formación proviene del deseo de aprender nuevas formas de enseñar y contribuir al aprendizaje de sus alumnos. La reflexión colectiva promovida por la participación en las conferencias web proporcionó, según el informe de los profesores, una mejor percepción de las matemáticas en la vida cotidiana y de las diferentes formas de enseñarlas.

**Palavras Clave:** Formación continua del profesorado. conferencias web. matemáticas cotidianas. metodologías de enseñanza. desarrollo profesional.

## INTRODUÇÃO

A articulação entre teoria e prática em temas como metodologias de ensino ainda representa um desafio na formação de professores de matemática. Ainda que não estejamos mais oficialmente na época das licenciaturas 3 + 1 (3 anos de bacharelado e 1 ano de didática), o que se observa em vários cursos é que a relação entre teoria e prática segue acontecendo fora das disciplinas de formação de conteúdo específico. Tal conteúdo, em geral, recebe um papel de destaque dentre os conhecimentos necessários à formação do professor, em detrimento de abordagens de diferentes formas de ensino. De fato,

Os demais componentes, ainda que reconhecidos como saberes complexos e importantes, conformam um conjunto de conhecimentos de caráter basicamente

acessório ao processo de transmissão do saber disciplinar. (MOREIRA, DAVID, 2016, p.15)

Sendo assim, parte dos professores de matemática tende a estabelecer sua prática profissional de forma desvinculada tanto da formação matemática, dedicada prioritariamente à matemática acadêmica em detrimento da matemática escolar, quanto da formação didático-pedagógica, muitas vezes dissociada das práticas reais (MOREIRA, 2004).

Diante de tal situação, ações de formação continuada<sup>1</sup> de professores de matemática voltadas para unir a formação matemática, a formação didático-pedagógica e a prática profissional são extremamente necessárias, ainda mais quando toda a comunidade educacional se depara com o desafio de atuar no ensino remoto em função de uma pandemia. Com todas as dificuldades de comunicação e estabelecimento de contato com os estudantes, tornou-se ainda mais necessário abordar uma matemática mais atrativa e lúdica nas atividades trabalhadas com os discentes. Ao ficarem restritos às suas residências, sem contato com o ambiente escolar, a construção de significados matemáticos a partir de situações cotidianas se mostra ainda mais imprescindível. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 276) indica a necessidade de orientar-se

[...] pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos.

Na tentativa de suprir um pouco dessa carência, o projeto de extensão “Sem mais nem menos”, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), ofereceu a professores de matemática do país momentos de formação continuada por meio de *webconferências* que aconteceram entre setembro e dezembro de 2020. Esse projeto é uma versão *on-line* do projeto de extensão “Sem mais nem menos”, cujo objetivo é mostrar aos estudantes da escola básica a matemática presente no cotidiano. Em razão da pandemia, essa versão do projeto ofereceu *lives* no

---

<sup>1</sup> Ao longo deste artigo, usaremos o termo ‘formação continuada’ como referência à formação que acontece posteriormente à graduação, tida como ‘formação inicial’.

*Instagram*<sup>2</sup> que abordaram a disciplina de forma lúdica por meio de atividades que poderiam ser feitas com materiais encontrados nas casas dos discentes e as *webconferências* foram desenvolvidas com o intuito de apoiar professores de matemática, que eram responsáveis pelos estudantes que estavam participando do projeto, bem como aqueles docentes que tinham interesse em aplicar as atividades em algum momento.

Abordar a matemática do cotidiano, foco do projeto “Sem mais nem menos *on-line*”, é algo indicado por documentos oficiais, como a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que não implica necessariamente que seja largamente abordado em sala de aula ou que o tipo de abordagem esteja contribuindo para que os estudantes construam esses significados. De fato, de acordo com Santos, Albuquerque e Silva (2018, p. 291),

Apesar de vermos que os livros didáticos trazem questões que fazem a transposição entre a matemática ensinada em sala de aula e a matemática no dia a dia e, mesmo sabendo que alguns professores desta disciplina também trabalham fazendo essa conexão, ainda vemos muitos alunos das séries finais do ensino fundamental sem conseguirem perceber essa associação.

Posto isso, há a necessidade de procurar outras metodologias de ensino para que tais assuntos sejam tratados com os discentes. Nas *lives* apresentadas pelo projeto, procurou-se unir o recreativo e o educativo por meio de jogos e atividades lúdicas que fossem atrativas para os estudantes ao mesmo tempo em que desenvolviam suas habilidades matemáticas. Nas palavras de Smole, Diniz e Milani (2007, p. 9, grifo dos autores)

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado *raciocínio lógico*.

Ainda que esse tipo de metodologia de ensino seja conhecido e utilizado por vários professores, no atual momento de pandemia e ensino remoto, a insegurança característica de tal situação pode levar o docente a não querer assumir os

---

<sup>2</sup><https://www.instagram.com/semmaisnemmenosufal>

possíveis riscos intrínsecos à utilização de tais recursos. Essa falta de segurança quanto à forma de ensinar uma matemática mais lúdica e atrativa em aulas remotas pode estimular os professores a procurarem formações continuadas que abordem essas metodologias.

A participação em ações de formação continuada é um dos caminhos para o desenvolvimento profissional do professor, conceito que se refere ao movimento contínuo de constante transformação docente, em que ele atualiza e valida seus conhecimentos através da reflexão e da prática. De acordo com Albuquerque e Gontijo (2013), a formação docente e o desenvolvimento profissional não são conceitos equivalentes, apesar de terem aproximações, visto que a primeira contribui para o segundo. Sendo assim, compartilhamos da perspectiva de Ponte (2014, p. 346), segundo o qual

Quando se olha para o professor em termos do seu desenvolvimento profissional, percebe-se que este tem necessidades e potencialidades que importa descobrir, valorizar e promover. Os cursos e as oportunidades de formação oferecidos terão certamente o seu papel, mas é o professor que é o principal protagonista do seu processo de crescimento.

Não se pode esquecer que, sob a ótica do desenvolvimento profissional, o professor tem atuação ativa e papel central, ou seja, “[...] é o agente de seu próprio conhecimento – parte dele a necessidade de estar em permanente formação.” (NACARATO, PAIVA, 2013, p. 15). Em outras palavras, o desejo de mudança é essencial para que exista desenvolvimento profissional, visto que precisa existir uma vontade interna para que qualquer transformação ocorra.

Posto isso, é natural querer saber que tipo de ação tem servido de estímulo para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, Passos *et al* (2006) apresentaram uma metanálise de estudos brasileiros que investigam a formação e o desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática. Em sua pesquisa, os autores identificaram as práticas coletivas de reflexão, colaboração e investigação como catalisadoras desse desenvolvimento. Além disso, os pesquisadores observaram que a reflexão sobre a prática proporciona a tomada de

consciência dos processos de aprendizagem, o que acaba por ampliar os saberes docentes.

Tal ideia é corroborada por Ponte (2014, p. 347) que, através da sua experiência com formações de professores de matemática em Portugal, concluiu que:

[...] o desenvolvimento do professor poderá ser promovido pela sua participação em processos formativos que proporcionem oportunidades de reflexão, participando em práticas sociais, com um forte envolvimento pessoal e um suporte dado pelos grupos sociais em que participa.

Dessa forma, nos questionamos de que forma a participação nas *webconferências* do projeto “Sem mais nem menos *on-line*” pode ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores e para que eles se sentissem aptos a abordar a matemática presente no cotidiano de modo mais lúdico (temas que serão abordados neste artigo). Para tanto, faremos um relato de experiência, cujos dados foram coletados nos encontros virtuais e em dois questionários, com questões dissertativas e objetivas, respondidos pelos professores participantes, que estavam cientes de que tais informações seriam usadas para esta divulgação de resultados.

A seguir detalharemos a metodologia do projeto “Sem mais nem menos *on-line*”. Em seguida, teremos uma breve apresentação da experiência das *lives* e *webconferências*, em que relataremos as discussões feitas e os temas. Logo após, analisaremos as respostas dos docentes aos questionários para podermos fazer uma síntese da nossa investigação.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante a pandemia, o projeto “Sem mais nem menos *on-line*” realizou *lives* no Instagram para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, abordando a matemática presente no cotidiano. Para que os professores desses estudantes tivessem suporte para aproveitar as atividades com suas turmas e pudessem discutir diferentes estratégias para fazê-las, foi oferecida a formação

continuada por meio de *webconferências*. A divulgação da ação foi feita em setembro de 2020 através do *Instagram*, dossites do projeto<sup>3</sup> e da Ufal (Imagem 1).

Imagem 1 - Divulgação das Inscrições para as *Webconferências*



Fonte: *Instagram* @semmaisnemmenosufal (2020)

As inscrições foram divididas em dois grupos: um em que os docentes acompanhavam apenas as *webconferências*; e outro em que os professores participavam das *webconferências* e acompanhavam seus discentes, enviando as atividades feitas por eles para a equipe do projeto. Dessa forma, tivemos vinte e três professores participando da formação continuada, dos quais treze acompanharam a ação até o final. Desses treze, tivemos oito que acompanharam seus estudantes nas atividades propostas pelas *lives*. Foram feitos, ao todo, seis encontros virtuais com os docentes, nos quais o projeto foi apresentado e os temas e atividades das *lives* foram discutidos.

Os encontros iniciais aconteceram nos dias 28/09/2020 e 14/10/2020, para o primeiro grupo, e 09/10/2020 para o segundo grupo. Nessas ocasiões, além da apresentação mais detalhada do projeto e da programação, explicou-se para o primeiro grupo sobre como seria a participação deles, especificamente como se daria o acompanhamento dos estudantes, inclusive mostrando modelo para uma análise prévia dos materiais recebidos, que poderiam ser fotos de alguma construção solicitada nas *lives* e respostas de questionários (conforme exemplo, na Imagem 2).

Imagem 2 – Modelo de análise da participação dos estudantes nas *lives*

<sup>3</sup><https://sem-mais-nem-menos.webnode.com/>



**Universidade Federal de Alagoas**  
 Pró-Reitoria de Extensão  
 UFAL  
 Sem mais nem menos on-line  
 Live "Domina" – 17/08/2020

Professor (a): \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Série(s): \_\_\_\_\_

→ Quantidade de estudantes que estavam ativas (por série): \_\_\_\_\_  
 → Quantidade de estudantes que conseguiram fazer o domina (por série): \_\_\_\_\_

• Completo (por série): \_\_\_\_\_  
 • Incompleto – algumas falhas (por série): \_\_\_\_\_

Explique os casos incompletos (por série):  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

→ Comentários dos estudantes sobre o vídeo prévio e a live (por série):  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

→ Comentários dos professores: Você também pode dizer se esperava a atividade de alguma outra forma, de acordo com a série e/ou a realidade de seus estudantes.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

A seguir serão elencadas as respostas dos estudantes sobre os questionamentos (não esqueça de também enviar as imagens de atividades).

**1. Quantas peças tem o domina?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**2. No momento que representamos as quantidades com pedacinhos de peças, caso as peças pudessem se repetir, quantas peças teria o domina? Era sempre o mesmo quantidade? Por quê?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**3. Quantas são as peças simétricas em relação ao eixo (linha) de divisão em duas partes iguais?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**4. Quantas vezes a quantidade um aparece representada nas peças?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**5. Você sentiu alguma dificuldade para construir as peças? Por quê?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**6. Você já sabia que era possível estudar diversos conteúdos usando o domina? Quais conteúdos você aprendeu durante a live?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

**7. Quais estratégias foram usadas por você e pelo seu adversário para ganhar a jogo?**  

Nome do estudante	Série	Resposta

Fonte: Arquivos do Projeto “Sem mais nem menos on-line” (2020)

Também foi solicitado ao primeiro grupo o envio de um termo de consentimento da escola para que fosse possível a divulgação de resultados, nomes das escolas e professores participantes, das atividades e imagens enviadas pelos estudantes.

Nas *webconferências* seguintes, os participantes do projeto que apresentaram as *lives* faziam uma apresentação detalhando a atividade construída, seus objetivos, metodologia e os conteúdos que poderiam ser abordados pelos professores em outros momentos, além do que foi trabalhado na *live* e os materiais alternativos utilizados. Após essa apresentação feita pelos membros do projeto, os professores que estavam acompanhando a participação dos seus estudantes e a execução das respectivas atividades eram convidados a fazer uma exposição dos resultados de suas turmas ou um relato da sua experiência, discutindo com os colegas possíveis alternativas de abordagem dos temas. Dessa forma, esse foi também o momento no qual alguns professores apresentaram como acompanharam os seus alunos, o desenvolvimento e resultados das atividades. Ressaltamos que a

partilha sobre os efeitos-aprendizagem causados pelas *lives* foi enriquecida porque envolvia todos os professores, inclusive os que não acompanhavam estudantes.

Para discutir as *lives*, tivemos três *webconferências*. A primeira (04/11/2020) abordou as *lives* “Jogo da onça: estudando geometria em uma diversão indígena” e “Dominó: a matemática da estratégia”, a segunda (02/12/2020) tratou as *lives* “Voleibol: geometria na quadra e combinações nos sistemas táticos” e “Música: a matemática na nota musical MI”; e a terceira (16/12/2020) foi sobre a *live* “Enfeites Natalinos: construções matemáticas por meio de dobraduras”.

Após a última *webconferência*, solicitou-se que todos os professores participantes respondessem aos questionários que foram feitos através da ferramenta “Formulários” do *Google*.

## **A EXPERIÊNCIA DAS LIVES E WEBCONFERÊNCIAS**

No sentido de se ter uma melhor compreensão do projeto, apresentaremos brevemente as temáticas desenvolvidas nas *lives* e as algumas discussões realizadas nos momentos das *webconferências*, mas vale destacar que todas as *lives* e vídeos prévios estão disponíveis no *Instagram* no canal do *YouTube*<sup>4</sup> do projeto.

Para a *live* “Jogo da onça: estudando geometria em uma diversão indígena”, os estudantes precisaram construir previamente o tabuleiro do jogo, utilizando dobraduras, de acordo com vídeo prévio divulgado pelo projeto. Essa atividade, além de trabalhar as regras do jogo, incentiva a exploração da geometria do tabuleiro, utilizando sobreposição de figuras geométricas e dobraduras para trabalhar o conceito de áreas em figuras planas. Em “Dominó: a matemática e a estratégia”, as peças também foram construídas anteriormente, por meio de dobraduras, baseadas num vídeo prévio, mas, apenas durante a *live*, os estudantes desenharam as quantidades em cada peça. O objetivo foi, a partir dessa construção, trabalhar as estratégias utilizadas para se vencer as partidas.

---

<sup>4</sup><https://www.youtube.com/channel/UCmid1ZmndyIFbdKk2FxKR5A>

Na *webconferência* em que tais *lives* foram discutidas, uma professora apresentou as atividades feitas por seus estudantes, ao passo que outra compartilhou a dificuldade em receber a devolutiva dos discentes. Empecilhos à participação dos estudantes por dificuldade de acesso à internet foram relatados por outro professor. Além disso, uma docente indicou preferência pela *live* sobre o jogo da onça enquanto outra disse ter gostado mais do dominó pela familiaridade com o jogo.

A *live* “Voleibol: geometria na quadra e combinações nos sistemas táticos” utiliza o desenho de uma quadra de vôlei, feita a partir das instruções do vídeo prévio. A atividade abordou a relação entre esse esporte e a matemática por meio da exploração da geometria da quadra e das combinações nos sistemas táticos. Para a *live* “Música: a matemática na nota musical MI”, os estudantes precisaram construir antes uma tabela baseada numa imagem divulgada previamente. A atividade teve como objetivo estudar a matemática presente na música, em especial na nota musical MI, mostrando a diferença de timbre e frequência entre o MI da sexta e o da primeira corda.

Na *webconferência* que discutiu esses temas, uma professora apresentou os resultados das atividades de seus estudantes e os docentes falaram que estavam gostando das *lives*, que enriqueciam seu trabalho, motivando-os a continuar participando do projeto. Alguns professores relataram a dificuldade de participação dos estudantes não apenas nas *lives* como também nas próprias atividades escolares. Apesar disso, disseram estar satisfeitos com os resultados dos discentes que têm participado, indicando que estudantes que em aulas tradicionais não interagem muito estão se mostrando mais participativos. Para os professores, isso mostra que cada estudante se adequa a uma maneira de ensinar e que, por isso, deve-se explorar as mais diversas metodologias para que a aprendizagem se dê a um número maior de estudantes.

A última *webconferência* tratou da atividade da *live* “Enfeites Natalinos: construções matemáticas por meio de dobraduras”, que partiu de materiais construídos por meio de dobraduras a partir das instruções de um vídeo prévio. A

atividade teve como objetivo explorar conteúdos matemáticos como figuras geométricas e algumas de suas propriedades e desenvolver habilidades usando a arte de dobrar papel tendo como produto a construção de uma árvore e estrela de Natal.

Neste momento, por ser a culminância do projeto, muitos professores fizeram relatos, compartilhando sua satisfação em participar das *webconferências*. Um dos docentes trouxe um depoimento em vídeo de um de seus estudantes e outros disseram que, apesar de não terem acompanhado discentes ao longo do projeto, iriam aplicar as atividades assim que possível.

Dessa forma, as *webconferências* foram momentos de troca de experiências e de reflexão através da discussão entre pares. Para entender melhor os desdobramentos dessa vivência, analisaremos a seguir os questionários respondidos pelos participantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As *webconferências* promovidas pelo projeto “Sem mais nem menos *on-line*”, por meio da discussão das atividades aplicadas nas *lives*, do compartilhamento de experiências e da reflexão sobre a prática de cada professor, têm características que, de acordo com Passos *et al* (2006), podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, possivelmente, possibilitar que os professores se sintam mais seguros para utilizar tais metodologias de ensino em sala de aula, a partir da perspectiva da matemática no cotidiano. Sendo assim, é natural querer compreender se, de fato, houve tal contribuição e, em caso afirmativo, de que forma ela se manifestou na fala dos participantes. Para tanto, analisaremos dois questionários respondidos pelos professores ao final do projeto.

O primeiro questionário, ao qual iremos nos referir como ‘questionário geral’ de agora em diante, foi destinado a todos os docentes, tinha perguntas dissertativas e objetivas; o segundo questionário, ao qual iremos nos referir como ‘questionário específico’ de agora em diante, foi direcionado apenas aos professores que

acompanharam a participação de seus estudantes nas *lives*, enviando suas atividades para os integrantes do “Sem mais nem menos *on-line*”, e tinha perguntas dissertativas e objetivas.

O questionário geral foi dividido em quatro partes: a primeira abordava a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, o tempo de atuação, em quais escolas e turmas atuavam, dentre outras informações. A segunda parte procurava saber a opinião dos professores sobre o tema de cada *live*, bem como sugestões de alteração de abordagem de alguma das atividades. A terceira parte focava nas *webconferências*: como foi a participação, o que achou da troca de experiência com os colegas, se teve dificuldades em estar presente nos encontros. A quarta e última parte deixava os participantes livres para comentar algo que não tivessem mencionado ao longo do formulário, mas que achavam pertinente que fosse do conhecimento da equipe do projeto.

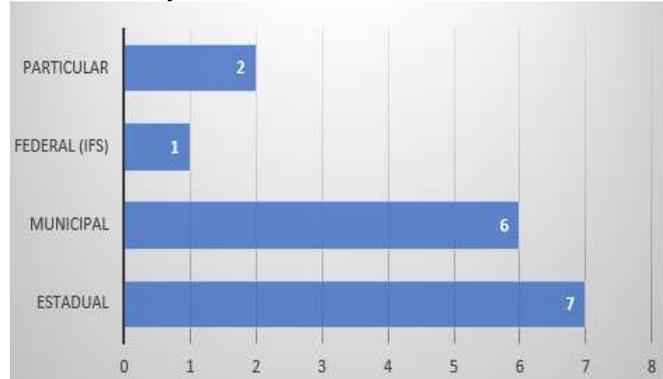
O questionário específico foi dividido em três partes. A primeira procurava saber a escola de atuação, quais turmas estava acompanhando e de que forma isso era feito, se os conteúdos das *lives* estavam sendo abordados de forma paralela, através de algum material feito pelo professor, além de outras informações sobre a interação com os estudantes e o engajamento deles nas atividades. A segunda parte solicitava que os docentes descrevessem quais as principais observações dos estudantes sobre as *lives* e a terceira parte dava a possibilidade de que os professores compartilhassem informações e percepções que não tivessem sido perguntadas em outros campos do formulário.

A ação de formação continuada contou com a presença de vinte e três professores, dos quais treze participaram até o final da formação e responderam ao questionário geral. Desses, cinco participaram sem acompanhar seus discentes e oito acompanharam seus estudantes, o que contemplou dezesseis escolas, das quais duas eram da rede particular e as demais da rede pública de ensino.

Conforme o Gráfico 1, dentre as escolas participantes, sete eram da rede estadual, seis da rede municipal, uma da rede federal e duas da rede particular,

cujos docentes se distribuíram entre cinco estados diferentes, a saber, Alagoas, com nove professores, Rio de Janeiro, Tocantins, São Paulo e Maranhão, com um docente cada.

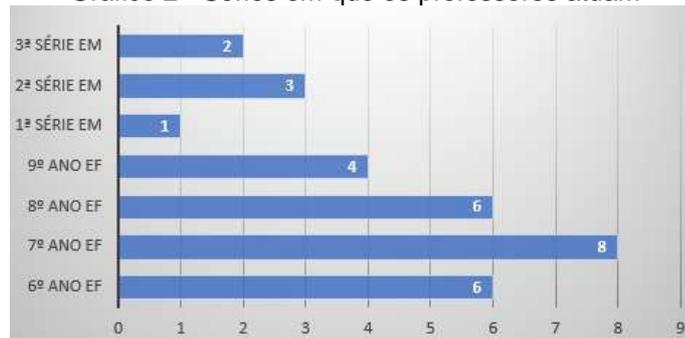
Gráfico 1 - Distribuição das escolas de acordo com a rede de ensino



Fonte: Autores (2021)

Os professores estavam atuando, ao todo, em trinta turmas, sendo vinte e quatro de anos finais do Ensino Fundamental e seis do Ensino Médio, distribuídas da seguinte forma: seis do 6º ano, oito do 7º ano, seis do 8º ano, quatro do 9º ano; uma da 1ª série; três da 2ª série e duas da 3ª série, conforme representado no Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 - Séries em que os professores atuam

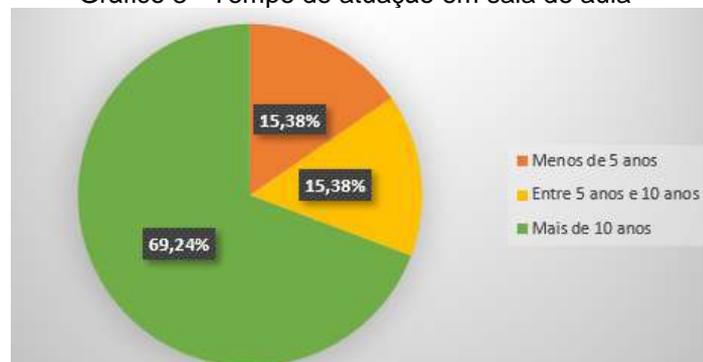


Fonte: Autores (2021)

Quanto à formação acadêmica dos professores, o grupo de participantes contou com doze especialistas e um mestre. Ao responderem no questionário geral sobre o tempo de atuação em sala de aula, 69,24% dos docentes (nove participantes) informaram ter mais de 10 anos de experiência. Essa elevada

participação de professores experientes pode ser uma tentativa de evitar cair numa rotina ao lecionar sempre da mesma forma, algo que, na perspectiva de D'Ambrosio (2014, p. 95), pode conduzir à falta de criatividade, à ineficiência e, em situações mais graves, ao estresse. Nas palavras do autor, “muitas vezes é difícil fazer o que se pretende, mas cair numa rotina é desgastante para o professor.” Dentre os demais professores, dois (15,38% dos participantes) têm entre 5 e 10 anos de docência, ao passo que outros dois (15,38% dos participantes) exercem a profissão há menos de 5 anos, conforme Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Tempo de atuação em sala de aula

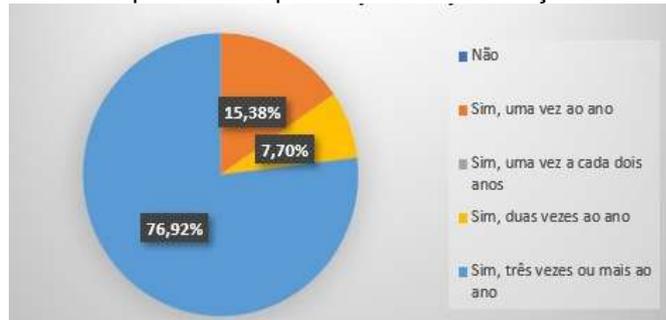


Fonte: Autores (2021)

A presença dos professores em formações continuadas é bem frequente, visto que dez docentes (76,92% do total) informaram participar de três ou mais ações de formação por ano, dois (15,38% do total) participam de uma formação a cada ano ao passo que um (7,70% do total) faz anualmente duas formações (Gráfico 4). Essa frequência se torna ainda mais relevante quando confrontada com o retorno à pergunta “*Há algum incentivo por parte da gestão para a sua participação em formações continuadas? Quais?*” do questionário geral, que teve uma resposta negativa de sete dos treze participantes (53,84% do total). Dentre os demais participantes, quatro afirmaram receber incentivo da gestão e dois dizem ter pouco incentivo. Assim, com nove professores (69,23% do total) tendo pouco ou nenhum incentivo, é possível perceber que não são fatores externos os principais responsáveis pela alta frequência docente nas formações continuadas e sim a

motivação intrínseca, que “[...] vem do interesse pelo assunto e pelas ideias que você está aprendendo [...]” (BOALER, 2018, p. 129).

Gráfico 4 – Frequência dos professores em formações continuadas



Fonte: Autores (2021)

O desejo de melhorar as práticas pedagógicas e aprender novas metodologias de ensino foi apontado pelos professores como motivação para a participação em formações continuadas, como observamos a partir do retorno à pergunta “*O que leva você a participar de uma formação continuada?*” do questionário geral, cujos exemplos de algumas respostas estão reproduzidas<sup>5</sup> a seguir.

- *Aprimorar meu trabalho em sala de aula, buscando meios de enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes.*
- *Manter-se atualizado para melhoras as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino.*
- *Busca pelo conhecimento; interesse em melhorar como profissional, dessa forma posso oferecer um serviço de melhor qualidade aos meus alunos.*

Essa vontade de mudar, de aprender novas metodologias de ensino, é essencial para haver desenvolvimento profissional, uma vez que “[...] a mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. Para que ela ocorra, tem que ser desejada pelo próprio.” (SARAIVA, PONTE, 2003, p. 28). Quando perguntados

<sup>5</sup> As respostas foram reproduzidas aqui escritas exatamente da mesma forma com que os professores digitaram nos questionários.

especificamente sobre o que os levou a participar das *webconferências* oferecidas pelo projeto “Sem mais nem menos *on-line*”, os docentes manifestaram seu interesse por aprender outras formas de abordar a matemática no cotidiano, como pode ser percebido a partir das respostas a seguir.

- *Levar a matemática de forma mais lúdica, contextualizada e próxima da vida para os educandos.*
- *Gosto muito de aplicar a Matemática no cotidiano e de forma interativa.*
- *A forma como se trabalha com os temas matemáticos aplicados só dia a dia.*
- *O formato que é inovador e uma alternativa pra os estudantes que estavam com aula online enriquecerem suas aprendizagens.*

A maioria dos professores, a saber, oito (61,53% do total), informou que sempre aborda a matemática presente no cotidiano em suas aulas, enquanto os demais variam entre uma vez por semana ou uma vez a cada dois meses, de acordo com o questionário geral. Dessa forma, percebe-se que o chamariz para a participação na formação não foi somente o tema (a matemática no dia a dia), mas a forma: as metodologias de ensino utilizadas nas *lives* e as oportunidades de discussão, reflexão e compartilhamento de experiências proporcionadas pelas *webconferências*.

De fato, tratar da formação continuada de professores pressupõe lhes oferecer momentos de reflexão-ação sobre metodologias de ensino, no nosso caso, o ensino da matemática. Um dos objetivos do projeto com as *lives* e *webconferências* era o de proporcionar esse espaço de formação suportado pela participação-reflexão-ação-socialização: participação nas *lives*; reflexão sobre como utilizar a atividade abordada em outros momentos ou como construir algo similar com um tema diferente; ação no desenvolvimento e aplicação; socialização com o grupo nas *webconferências*.

Ao analisarmos o questionário específico, respondido apenas pelos oito professores que estavam acompanhando a participação de seus estudantes no projeto, foi possível perceber que alguns docentes usaram os temas das *lives* para explorarem outros conteúdos não trabalhados nas transmissões ou até revisitar conteúdos já abordados. Os que não usaram as *lives* para trabalhar novos conteúdos, manifestaram ter a intenção de fazê-lo num momento mais propício, como uma alternativa metodológica, algo que pode ser percebido nas respostas abaixo obtidas como retorno ao questionamento *“Você explorou conteúdos diferentes com as atividades que foram apresentadas nas lives? Quais?”*:

- *“Não explorei, aguardando a volta presencial para explorá-los”.*
- *“sim, combinações, área e perímetro, tangram, poliedros de Platão”.*
- *“Só um pouco combinatória. Pra ser mais preciso PFC( Princípio Fundamental da Contagem) mas esse conteúdo já tinha sido trabalhado na live de uma maneira mais leve e dinâmica que foi na live do Vôlei”.*

O momento de reflexão-ação ao qual nos referimos acima fica bastante evidenciado na fala de um dos docentes em resposta à pergunta *“Você elaborou algum material extra para ajudar os estudantes na realização das atividades? Qual(is)? Descreva-os”*, reproduzida abaixo.

- *“Sim, nas nossas reuniões on-line sempre tentava ajudá-los a entender a live anterior, fazendo alguma apresentação no PowerPoint. E também auxiliava em algumas questões do questionário ( que era proposto) que eles tinham muitas dificuldades, levando material extra semelhante as questões propostas”.*

Há, então, por parte dos professores, uma articulação entre o que foi discutido nas *webconferências* e o seu conhecimento acerca de seus estudantes que os leva a agir de forma a organizar “[...] a sua prática a partir das ideias informais dos alunos, criando tarefas que levam em conta o que eles efetivamente sabem e o que são capazes de compreender (PONTE, 2014, p. 350)”. Ainda de

acordo com esse autor, tal foco na aprendizagem dos estudantes é um dos elementos que favorecem o processo natural de desenvolvimento profissional do professor.

Outro momento rico na formação proporcionada pelo projeto “Sem mais nem menos *on-line*” foi a proposta de trazer nas *lives* materiais alternativos para construção das atividades, o que permitiu a inclusão e o engajamento dos estudantes, ao passo que para os professores, a ideia dos materiais alternativos foi mais uma janela de possibilidades. A percepção de que há tantos materiais acessíveis, que fazem parte do nosso cotidiano, para serem utilizados no ensino de matemática corrobora o que foi dito por D’Ambrosio (2014, p. 89): “Praticamente tudo o que se nota na realidade dá oportunidade de ser tratado criticamente com um instrumento matemático.”, ao que o autor complementa “O que se pede aos professores é que tenham coragem de enveredar por projetos”. Tal perspectiva pôde ser percebida no questionário específico quando se perguntou “*O que você achou de ter como opção materiais alternativos? Por quê?*”. Algumas respostas foram:

- *“Bela ideia que certamente adotarei quando eu for aplicar algum projeto”.*
- *“Maravilha, uma vez que a maioria estavam em isolamento social e outros não terem condições de adquirir o material apropriado, no interior a situação financeira familiar é mais complexa”.*
- *“Sensacional, pois nem todos os estudantes tinham os materiais propostos em casa e os alternativos, fizeram muita diferença”.*
- *“Muito interessante e de muita importância trazer a matemática de uma maneira mais dinâmica e em diferentes contextos. São projetos como estes, que nos faz ver o quanto precisamos nos reinventar para sermos um professor que busque aulas interativas e em diversos contextos, aproximando a matemática ao cotidiano!”.*

Ao retornarmos às respostas de todo o grupo, provenientes do questionário geral, foi possível perceber a importância que os professores dão à possibilidade de

trabalhar de forma coletiva e, com isso, aprender com a experiência dos colegas. Para Ponte (2014, p. 353),

Em vez de assumir que o seu papel na escola é apenas dar as suas aulas, os professores devem ser encorajados a trocar experiências com outros colegas e a envolver-se na realização de projetos coletivos, na participação e na transformação das condições do ensino-aprendizagem.

De fato, ao responderem o que acharam dos encontros promovidos pelo projeto, os docentes fizeram relatos como:

- *Os encontros trazem ideias que nem sempre temos inicialmente com as lives, essa troca entre pares é fundamental para melhorar nossa prática.*
- *Satisfatório. Saber o que os professores estão fazendo em outra parte do país, seus acertos e empecilhos de certa forma fortalece a ideia de que precisamos continuar estudando e participando de momentos como esses.*

Dado o atual contexto de pandemia, muitos docentes manifestaram que as *webconferências* contribuíram para não se sentirem sós na experiência do ensino remoto. Ao serem perguntados de forma mais específica sobre os pontos positivos e negativos de terem participado de uma formação com professores de vários estados, responderam da seguinte forma:

- *Não vi pontos negativos. O ponto positivo é sempre principalmente a troca que os diferentes olhares e vivências proporcionam a nossa abordagem da matemática.*
- *Só temos pontos positivos com essa troca de conhecimentos compartilhando conhecimentos com os nossos companheiros.*
- *Positivos – saber que você não está só nessa caminhada; conhecer outras abordagens para alguns conteúdos que você já trabalhou e ver outros conteúdos que podem ser explorados a partir das lives apresentadas.*

- *Apenas pontos positivos, é interessante ver|s diferentes ponto de vista e de vivência de cada professor.*

A partir desses relatos dos professores sobre a experiência das *webconferências*, seus momentos de reflexão coletiva sobre a prática e consequente ressignificação e/ou construção de novos conhecimentos, percebe-se que a formação pôde promover o desenvolvimento profissional docente, como havia sido apontado por Passos *et al* (2006) em sua metanálise de pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática. Sobre isso, os autores afirmam:

Em todos esses trabalhos, a reflexão compartilhada foi considerada como prática promotora de desenvolvimento. Os resultados apontaram que as tensões vivenciadas no grupo produzem a (re)significação de saberes e práticas e que os processos de reflexão promovem a tomada de consciência dos processos de aprendizagem; revelam o caráter formativo de algumas práticas de sala de aula; ampliam e enriquecem a aprendizagem e os saberes docentes. (PASSOS *et al*, 2006, p. 202)

Resta-nos, então, procurar saber se os professores identificaram alguma alteração na maneira com que percebem o ensino de matemática após o contato com as metodologias de ensino usadas nas *lives* e discutidas nas *webconferências*. Ao responderem à pergunta “*Você aponta alguma mudança na sua forma de pensar o Ensino de Matemática depois da participação no projeto de extensão Sem mais nem menos on-line? Qual(is)?*”, muitos indicaram que passaram a perceber melhor a matemática no cotidiano e as diferentes maneiras de ensiná-la, como podemos perceber pelas falas abaixo:

- *Me sinto uma profissional que busca mais aproximar a matemática da “vida real”, mostrando que ela está presente em tudo, que é bonita e interessante.*
- *As metodologias e as adaptações com os materiais alternativos abrem um leque de opções, e com as atividades desenvolvidas podem serem adaptadas para outras e incluir conteúdos de forma branda.*

- *Nas aplicações matemáticas que agora estão totalmente voltadas ao cotidiano.*
- *Sim, uma visão de melhorar a minha contextualização da Matemática.*
- *Com certeza, pois vimos a matemática em vários contextos e a experiência vivenciadas nas webconferência. A gente talvez mostramos a matemática de uma maneira que não é nada interessante para nossos alunos. E agora vejo mais possibilidades de utilizar a matemática na sala de aula e de maneira interativa.*

A utilização da matemática em situações e problemas cotidianos, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 535), é fundamental para o aprendizado e para a aplicação de conceitos matemáticos, o que colabora não só para o dia a dia dos estudantes como para a comunidade a que pertencem. O contato dos discentes com atividades lúdicas pode tanto despertar o gosto pela matemática quanto complementar o que é ensinado em sala de aula e desenvolver concentração e raciocínio lógico-dedutivo, pois atribui sentido a conteúdos antes percebidos apenas como teóricos (SANTOS *et al*, 2020, p. 6). Nesse sentido, houve contribuições provenientes da formação continuada, visto que, ao serem perguntados sobre o que a participação no projeto lhes proporcionou, os professores deram as seguintes respostas.

- *Um novo olhar para ministrar minhas aulas*
- *Aprendizado e que preciso pesquisar melhorar minha prática. Foi um bom laboratório.*
- *Um ar de esperança que o trabalho que venho desenvolvendo outras pessoas acreditam que podem mudar a visão torta que as pessoas e os alunos tem da Matemática.*
- *Prazer em ensinar a Matemática de forma aplicada*
- *Mais ferramentas de matemática no cotidiano para passar nas aulas*
- *Aprendizagem significativa.*
- *Melhor interação com o mundo da matemática*

A participação na ação de formação continuada foi, portanto, um elemento facilitador do processo interno de desenvolvimento profissional docente, fruto do desejo e empenho dos professores em procurarem momentos de reflexão-ação para que possam ter outros recursos que contribuam para o aprendizado de seus estudantes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste relato de experiência procuramos entender de que forma a participação nas *webconferências* do projeto “Sem mais nem menos *on-line*” pode ter promovido um processo de desenvolvimento profissional docente, contribuindo para que os professores se sentissem mais aptos a usar diferentes metodologias de ensino para abordar a matemática no cotidiano.

A partir das respostas dos participantes aos questionários, percebemos que a maioria leciona há bastante tempo e participa de formações continuadas com frequência, apesar de receberem pouco ou nenhum apoio da gestão das escolas para tal participação. A motivação dos docentes vem, portanto, do desejo de aprender novas formas de ensino e contribuir para a aprendizagem de seus estudantes, principalmente no momento desafiador que estamos vivendo em função da pandemia.

Após a análise dos dados, concluímos que a reflexão coletiva possibilitada pelas *webconferências* a partir das atividades feitas nas *lives* proporcionou aos professores uma melhor percepção da matemática no cotidiano e das diferentes formas de abordá-la com seus estudantes, instigando-os a procurar formas alternativas de ensino. Além disso, o compartilhamento de experiências com docentes de diversos estados permitiu que os professores não se sentissem tão sozinhos frente aos desafios e às dificuldades do ensino remoto.

Diante disso, acreditamos que o projeto de extensão “Sem mais nem menos *on-line*”, da Ufal, contribuiu positivamente para a formação continuada dos professores participantes.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Esp. Ped.**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2014.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. **O Conhecimento matemático do professor**: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EABA-6ABMUH>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações realizadas pelos pesquisadores do GT 7 da SBEM. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (org.). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013, p. 7-26.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosa Giaretta Sguerra; GRANDO, Regina Célia; GAMA, Renata Prenstteter; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MELO, Marisol Vieira de. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta análise de estudos brasileiros. *In*: **Quadrante**. V. XV, nº 1 e 2, 2006. Disponível em:

319

<<https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/192>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PONTE, João Pedro da. Formação de professores de matemática: Perspectivas atuais. In: PONTE, João Pedro da (org.). **Práticas profissionais dos professores de matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

SANTOS, Viviane de Oliveira; ALBUQUERQUE, Erenilda Severina da Conceição; SILVA, Elisa Fonseca Sena e. Produtos educacionais voltados para a matemática no dia a dia: 'Geocampo' e 'Matemática nas profissões'. **BoEM**, Joinville, v. 6, n. 10, p. 276-293, ago 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/11910/8603>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SANTOS, Viviane de Oliveira; ALBUQUERQUE, Erenilda Severina da Conceição; LIMA, Franciely Lavine; CORREIA, Nickson Deyvis da Silva; OLIVEIRA, Wanessa Cavalcanti. **Matemática nas estações do ano**. Rio de Janeiro: ANPMAT, 2020. Disponível em <[https://anpmat.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Minicurso\\_Simposio\\_Nacional\\_MatematicanasEstacoes\\_final.pdf](https://anpmat.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Minicurso_Simposio_Nacional_MatematicanasEstacoes_final.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SARAIVA, Manuel Joaquim; PONTE, João Pedro da. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Quadrante**. 12(2), 25/52.2003.

SEM MAIS NEM MENOS. Disponível em <<https://sem-mais-nem-menos.webnode.com/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SMOLE, Katia Stocoo; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL): O IMPACTO DO DERRAMAMENTO DE PETRÓLEO NO NORDESTE BRASILEIRO SOBRE O ZOOBENTOS**

***PROBLEM-BASED LEARNING (PBL): THE OIL SPILL IMPACT IN NORTHEAST BRAZIL ON ZOOBENTOS***

***APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP): EL IMPACTO DEL DERRAME DE PETRÓLEO EN EL NORESTE DE BRASIL EN LOS ZOOBENTOS***

*Walter Ramos Pinto Cerqueira*  
[walter@uefs.br](mailto:walter@uefs.br)

Doutor em Ciências Marinhas Tropicais. Curador da Divisão de Invertebrados Aquáticos do Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor do Departamento de Ciências Biológicas. Membro do NUPEECBio-UEFS

*Valéria Oliveira dos Santos*  
[valelioliveira@gmail.com](mailto:valelioliveira@gmail.com)

Graduanda em Ciências Biológicas. Estagiária da Divisão de Invertebrados Aquáticos do Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Bolsista PROBIC-UEFS.

*Jeane Lima Barbarino*  
[barbarinoljeane@gmail.com](mailto:barbarinoljeane@gmail.com)

Graduanda em Ciências Biológicas. Estagiária da Divisão de Invertebrados Aquáticos do Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Bolsista PROBIC-UEFS.

*Gabriel dos Santos Quaglio*  
[gabrielproblem@gmail.com](mailto:gabrielproblem@gmail.com)

Graduando em Ciências Biológicas. Departamento de Ciências Biológicas.

*Paulo Henrique S. Mercês Reis*  
[p.henrique\\_bio@hotmail.com](mailto:p.henrique_bio@hotmail.com)

Graduando em Ciências Biológicas. Departamento de Ciências Biológicas.

## RESUMO

Neste relato de experiência são comentados aspectos sobre a adoção da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (PBL) para construir o saber sobre invertebrados marinhos bentônicos de forma aplicada com discentes do ensino superior. Considerando o impacto agudo de petróleo que afetou o nordeste brasileiro em 2019, professor e alunos do bacharelado da Universidade Estadual de Feira de Santana, em comum acordo, elegeram como caso para estudo os impactos do petróleo sobre a fauna marinha bentônica. O professor tutor conduziu as atividades de forma aos discentes perceberem que conteúdos de diversas áreas de conhecimento estão interligados e auxiliariam a resolver o problema. Os estudantes, por sua vez, perceberam a necessidade de aprofundar os estudos sobre diversas teorias relacionadas aos animais bentônicos, para responder sobre a gravidade dos impactos do petróleo utilizando argumentos consistentes. Com a PBL os alunos aprenderam que todo conteúdo, por mais conceitual que pareça, é interdisciplinar e pode ser usado tanto para responder questões acadêmicas quanto atender demandas sociais.

**Palavras-chave** Metodologias ativas. Interdisciplinaridade. Zoologia.

## ABSTRACT

In this experience report, aspects about the adoption of the problem-based learning methodology (PBL) to build knowledge about benthic marine invertebrates in an applied way are commented. Considering the acute impact of oil that affected the northeast of Brazil in 2019, professor and graduate students of Feira de Santana State University, in common agreement, elected as a case study the impacts of oil on benthic marine fauna. The tutor led the activities in such a way that students realize that contents from various areas of knowledge are interconnected and would help to solve the problem. The students, in turn, realized the need to deepen the studies on various theories related to benthic animals, to respond on the severity of oil impacts using consistent arguments. With PBL, students learned that all content, as conceptual as it may seem, is interdisciplinary and can be used to answer academic questions as well as meet social demands.

**Keywords:** Active Methodologies. Interdisciplinarity. Zoology.

## RESUMEN

En este relato de experiencia se comentan aspectos de la adopción de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) para construir conocimientos sobre invertebrados marinos bentónicos de

manera aplicada con estudiantes de educación superior. Considerando el agudo impacto del petróleo que afectó al noreste brasileño en 2019, el profesor y estudiantes de licenciatura de la Universidad Estadual de Feira de Santana, de común acuerdo, eligieron como estudio de caso los impactos del petróleo en la fauna marina bentónica. El profesor tutor realizó las actividades para que los alumnos se dieran cuenta de que los contenidos de las distintas áreas de conocimiento están interconectados y ayudarían a resolver el problema. Los estudiantes, a su vez, se dieron cuenta de la necesidad de profundizar sus estudios sobre diversas teorías relacionadas con los animales bentónicos, para responder sobre la gravedad de los impactos del petróleo utilizando argumentos consistentes. Con PBL, los estudiantes aprendieron que todo el contenido, por muy conceptual que parezca, es interdisciplinario y puede usarse tanto para responder preguntas académicas como para satisfacer demandas sociales.

**Palabras clave:** Metodologías activas. Interdisciplinariedad. Zoología.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem baseada em problemas, mais conhecida pela sigla em inglês PBL (*Problem Based Learning*), foi adotada pela primeira vez na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de McMaster no Canadá, e a primeira instituição de ensino superior brasileira a utilizar esta metodologia ativa foi a Faculdade de Medicina de Marília em 1997 (MORENO-JÚNIOR *et al.*, 2013). Na atualidade o método PBL vem sendo empregado por outras áreas além das ciências médicas, em componentes curriculares vinculados a cursos de Engenharia da Computação (ANGELO; BERTONI, 2011), Física (PASQUALETTO *et al.*, 2017), Química (LIANDA; JOYCE, 2018), Biologia (ANDRADE, 2005), dentre outros.

No ensino superior de Biologia a abordagem pedagógica tradicional ainda predomina no ensino das chamadas “disciplinas de conteúdo” dos cursos de Ciências Biológicas, principalmente na modalidade Bacharelado, nos quais os docentes, muitos sem formação pedagógica, limitam-se a administrar aulas expositivas utilizando algumas dezenas de slides carregados de informações,

transmitindo o conteúdo pelo conteúdo, sem contextualizá-lo com problemas práticos e socioambientais a serem resolvidos pelos futuros biólogos (CONRADO *et al.*, 2014). A expressão “abordagem pedagógica tradicional” é bastante antiga, sendo usada pela “Pedagogia Nova” no final do século XIX (KRASILCHIK, 2008), e adotada por Conrado *et al.* (2014) para problematizar a passividade dos alunos no papel de meros expectadores e hierarquicamente inferiores ao “detentor do conteúdo” (o professor), em que o aprendizado, quando ocorre, se dá unicamente com a memorização das informações que foram transmitidas (CONRADO *et al.*, 2014).

Berbel (2011) sintetizando reflexões produzidas por Reeve (2009) sobre a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, informa que os alunos se sentem mais motivados, engajados e apresentam melhor desempenho quando se percebem autônomos, o que estaria relacionado com a percepção de competência e apropriação dos conteúdos, contribuindo com o estado psicológico de bem estar e satisfação do indivíduo, estimulando-o a participar das aulas e conseqüentemente melhorarseu rendimento escolar, o que se reflete não só na aprovação dos componentes curriculares, mas em um efetivo aprendizado associado as emoções positivas vivenciadas ao longo do processo.

Neste contexto, as metodologias ativas como a PBL teriam vantagem frente a abordagem pedagógica tradicional, já que nas metodologias ativas o aluno exerce o papel de ator principal e o professor tutor desempenharia a função de diretor, orientando o aprendizado dos estudantes.

O ensino de Zoologia ainda prioriza a abordagem descritiva, enfatizando terminologias taxonômicas, morfológicas e anatômicas de forma fragmentada (OLIVEIRA; PARANHOS, 2017), sendo que estas abordagens podem e devem ser contextualizadas com problemas práticos comocontaminação e poluição, que podem alterar a morfologia e a anatomia de algumas espécies e também mudar a composição taxonômica de uma área impactada.

Ainda são poucos autores que se debruçam sobre as metodologias ativas aplicadas ao aprendizado em Zoologia, em particular à zoologia de invertebrados aquáticos, merecendo destaque nesse cenário o trabalho realizado por Araújo de Almeida e colaboradores (2019), no qual os autores apresentam um quadro com alguns estudos que utilizaram metodologias ativas para construir conhecimentos sobre diversos grupos taxonômicos, como por exemplo: “construção de abordagem lúdica e inovadora para aprendizagem do táxon Syndermata: o potencial de uma simulação telejornalística”, “ludicidade para sensibilização ambiental no estudo interdisciplinar sobre Porifera, Cnidaria e Algas” e “utilização de novas tecnologias como instrumento didático: estudo interativo sobre Sipuncula, Echiura e Annelida” (ARAÚJO DE ALMEIDA *et al.*, 2019).

Entre agosto e dezembro de 2019 o nordeste do Brasil foi alvo do pior impacto agudo de derramamento de petróleo da história brasileira, com o óleo atingindo o litoral de todos os estados ocasionando diversos impactos socioeconômicos e ambientais (ARAÚJO *et al.*, 2020). O derramamento ocupou boa parte do tempo da mídia televisiva e das redes sociais, ao se falar de fauna marinha, apenas vertebrados de grande porte e com apelo midiático como tartarugas, golfinhos e aves, foram alvos de comoção e *hashtags*.

Em meio ao episódio do impacto agudo, no mês de outubro de 2019, deu-se início a disciplina optativa Zoobentos, no curso de Ciências Biológicas ao qual os autores deste artigo estão vinculados. Inicialmente a disciplina seria ministrada adotando-se a abordagem pedagógica tradicional, mas frente a um impacto ambiental sem precedentes como o derramamento de petróleo de 2019, que afetou diretamente os organismos alvo da disciplina – os invertebrados marinhos – optou-se por trabalhar os conteúdos teóricos e práticos contextualizando-os com o este acidente ambiental histórico, no qual a atuação de biólogos continua sendo imprescindível.

Assim, o presente trabalho visa relatar como a aprendizagem baseada em problemas consegue articular diversos conteúdos, teorias, habilidades, competências e atitudes para a formação profissional de estudantes de Ciências Biológicas de forma interdisciplinar, desde a articulação de conteúdos biológicos com problemas ambientais até a redação de projetos, coleta e tratamento de dados e apresentação de trabalhos em congressos e publicações em revistas científicas, onde os estudantes podem experimentar diversas etapas de construção do aprendizado necessários para a formação profissional.

### **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Antes de iniciar o relato, consideramos importante ressaltar alguns aspectos do perfil do professor tutor, que é bacharel de formação e sem disciplinas pedagógicas em seu currículo, sendo esta a sua primeira experiência aplicando o método PBL. Nesse contexto o docente, apesar do entusiasmo, teve sim medo de fracassar, e também de não ser correspondido com o engajamento que seria necessário por parte dos alunos. Para superar os medos e anseios, o aprendizado e a construção coletiva foram essenciais, cabendo ao professor reconhecer as suas próprias limitações e respeitar as limitações e tempos de cada estudante para responder o problema do estudo de caso.

O caminho percorrido pelo tutor no sentido de conhecer os alunos e também aprender com eles ao longo do processo encontra amparo teórico nas discussões de Hooks (2017), a qual diz que na sua infância os docentes trabalhavam com e para os alunos para garantir o crescimento intelectual de cada indivíduo e sua autonomia enquanto sujeitos sociais. Neste processo, os professores tinham a chance de expressar os seus temores e, simultaneamente, aprender a construir estratégias não convencionais de aprendizagem nos espaços de formação (Hooks, 2017).

Para nortear a PBL do componente curricular Zoobentos adotou-se os passos socializados por Tibério *et al.* (2003) que consistem em 1) explanar terminologias e conceitos; 2) escolher as perguntas; 3) avaliar o problema (*brainstorm*); 4) debater e organizar as opiniões do item 3; 5) estabelecer os objetivos para o estudo e aprendizagem; 6) conseguir dados novos e esclarecedores dos objetivos de estudo em diversos veículos de divulgação de informações e; 7) relatar e sintetizar os novos conhecimentos adquiridos, verificando se todos os objetivos foram elucidados.

Para que os passos de uma PBL tenham êxito, o tutor deve interferir o mínimo possível, dando autonomia aos alunos para construírem seus conhecimentos, o que não faz do professor um elemento neutro ou passivo, pois o seu papel é conduzir a discussão e estimular a participação de todos os membros do grupo, moderando o tempo das discussões permitindo que todos exponham os seus argumentos sobre o caso (TIBÉRIO *et al.*, 2003). Um bom tutor deve adotar uma atitude progressista crítico-reflexiva, e nunca se colocar como neutro ou passivo na construção do aprendizado dos alunos, pois todos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem (FREIRE, 2004).

Partindo das premissas apresentadas e dentro do caso “derramamento agudo de petróleo no nordeste brasileiro e seus impactos nos zoobentos”, deu-se início ao componente curricular. A primeira orientação do tutor para os discentes foi para realizar o levantamento de informações dos principais conceitos e terminologias ligadas ao caso, em especial conceitos de fenômenos antagônicos ou que geram confusão, tais como “impacto agudo e impacto crônico”, “poluição e contaminação”, “bioacumulação e biomagnificação”, “fauna sésil e fauna errante” dentre outros. Foi solicitado também nesta etapa levantar todas as informações possíveis acerca do derramamento no nordeste nos mais variados veículos de divulgação de informações.

A principal discussão no encontro seguinte foi da ausência de artigos científicos falando do derramamento de óleo no nordeste, o que era esperado já que o derramamento era recente. As principais informações foram obtidas em sites de notícias e, principalmente, nas redes sociais, muitas com informações de qualidade e atualizadas, principalmente no tocante ao trabalho voluntário para limpeza das praias afetadas, como a página do Instagram “Guardiões do Litoral”.

Uma questão que surgiu para a reflexão foi relacionada aos tipos de referências que podem ser usadas em trabalhos acadêmicos: redes sociais ou páginas de internet podem ser citadas como fontes de informação? Alguns periódicos são muito rigorosos quanto a isso, não aceitando sequer que utilizem-se resumos de congressos, dissertações ou teses como referências. Algumas revistas são mais flexíveis, tais como o *Cadernos de Saúde Pública*, Qualis A2 para a Área de Saúde Coletiva na avaliação da Capes para o quadriênio 2013-2016, que publicou o trabalho de Araújo *et al.* (2020) que tratou do derramamento de óleo no nordeste, onde foram usadas algumas reportagens do G1 e do Estado de São Paulo como referências, e estas citações deixaram a publicação mais rica para os leitores, já que no momento as poucas fontes de informação eram sites de notícias. A NBR 6023:2018 da ABNT apresenta normas para referenciar páginas de internet, redes sociais e até conteúdos de e-mail (ABNT, 2018). Algumas questões levantadas na discussão foram a importância do crivo científico e revisão por pares para publicação de artigos científicos, fakenews, divulgação em tempo real na internete demora para publicação de trabalhos científicos.

A escolha das perguntas e a avaliação do problema foram feitas concomitantemente já que as perguntas (passo 2) nascem das avaliações e discussões do problema (passo 3), este dado evidencia que os sete passos propostos para a PBL não necessitam seguir uma ordem cartesiana rígida, até porque existem “passos” que vão ser contínuos ao longo de todo o processo. O

*brainstorm* transcendeu o espaço presencial, já que, por sugestão da turma, foi criado um grupo de WhatsApp para Zoobentos, onde muitas reflexões e compartilhamentos de notícias eram feitos fora do horário das aulas e de forma voluntária, pelo prazer em estar debatendo o tema. Tal engajamento oriundo das pesquisas para trazer argumentos ao debate está de acordo com Hooks (2017), quando diz que não basta apenas se engajar, mas é preciso ter base e domínio dos temas a serem discutidos.

Hooks (2017) mostra possibilidades de sair do comodismo tradicionalista e não engessar nosso conhecimento aos currículos, cargas horárias e outras formas não libertárias da abordagem pedagógica tradicional. Esta tática só deu certo, em parte, em função do professor tutor utilizar espaços não formais como aplicativos de conversa e fora dos horários convencionais da disciplina. Tal estratégia está em concordância com Tibério *et al.* (2003), no tocante ao papel do tutor ser diferente daquele desempenhado pelo professor “tradicional”, não bastando ao tutor domínio de conteúdos, mas buscar formas de como conversar com os alunos.

Durante a análise do problema as principais perguntas norteadoras para resolver o caso foram: a) Como o petróleo afeta os organismos zoobentônicos? b) Quais as espécies seriam as mais afetadas? c) Quais as relações da sociedade com as espécies do zoobentos? d) Quais as impressões da população sobre o impacto agudo do petróleo? As perguntas dos itens “a” e “b” foram fáceis para traçar um delineamento experimental, já as dos itens “c” e “d” esbarraram nas burocracias dos comitês de ética. Embora estes comitês sejam importantes, em situações emergenciais, como as de um derramamento agudo de petróleo, não se pode esperar muito tempo para ter um parecer permitindo realizar entrevistas com populares. Por conta disso, optamos por não realizar nenhuma atividade formal com humanos, embora, durante as atividades práticas, tenha sido natural a conversa informal com populares, pescadores e donos de barracas de praia.

Apesar de questões interessantes terem sido levantadas conversando com pescadores, infelizmente estas informações não serão publicadas por não terem o crivo de um comitê de ética. Esta inflexibilidade e excesso de burocracia envolvendo trabalhos acadêmicos precisam ser repensadas. Ou reduzem o tempo da emissão dos pareceres, ou um trabalho já realizado pode ser enviado a *posteriori* para análise.

Para as perguntas “a” e “b” apresentadas anteriormente, o primeiro passo foi a realização de pesquisa documental em livros de zoologia e na internet, onde parte das perguntas foram respondidas com fundamentações teóricas, que ajudaram, após mais uma rodada de *brainstorm*, a construir os passos metodológicos para os trabalhos de campo.

A pesquisa documental mostrou ao grupo tutorial que as espécies sésseis (fixas ao substrato) seriam as que mais sofreriam com o impacto agudo de petróleo, já que as errantes (que conseguem se locomover) teriam mais chances de fugir do óleo. Aqui percebe-se que conceitos teóricos da zoologia, como fauna sésil e fauna errante, ajudaram na tomada de decisão de quais espécies seriam estudadas pra avaliar o impacto do derramamento de petróleo na prática, centrando a busca nestes organismos no momento dos trabalhos de campo.

A habilidade de tomar decisões rápidas em situações de desastres ambientais é fundamental na vida do profissional biólogo, e, ao longo do seu processo de formação, atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, em que conceitos teóricos sejam contextualizados com problemas de ordem prática, contribuirão com a construção de profissionais capazes de empregar os conteúdos das ciências biológicas para abarcar e transformar a conjuntura sócio-política e as relações nas quais estão inseridas as práticas profissionais (CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA, 2020).

Com as perguntas definidas, foram levantadas as hipóteses de que o petróleo afetaria os organismos bentônicos degradando seu hábitat e que as espécies mais afetadas seriam as pertencentes à fauna bentônica sésseis, comparada à fauna errante. Definidas as hipóteses, foram formulados os objetivos para a atividade de campo: 1) avaliar qualitativamente os impactos oriundos do derramamento agudo de petróleo duas praias da cidade de Salvador (Bahia) após a limpeza realizada por voluntários e, 2) constatar a presença de petróleo nos organismos zoobentônicos.

Os métodos escolhidos/utilizados pelos alunos para testar as hipóteses e atingir os objetivos consistiram em ida a campo para análise qualitativa das praias quanto a presença e localização de manchas de óleo, e observação/coleta de animais sésseis e errantes para buscar vestígios visuais de petróleo nos organismos, diretamente no campo e em exame detalhado em laboratório. Neste momento foi vivenciada a interdisciplinaridade entre Zoologia e Metodologia Científica da forma como esta última deve ser trabalhada: ensinando os passos do método científico e a elaborar projetos, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação.

Definido o plano, estratégias de trabalho e materiais necessários, incluindo EPIs, realizou-se visita às praias da Pituba e do Rio Vermelho na orla de Salvador, durante maré baixa de sizígia, para avaliar o impacto do óleo oriundo do derramamento sobre o ambiente e sua biodiversidade, onde foi constatado que mesmo após a limpeza realizada por voluntários e funcionários ligados a órgãos governamentais, ainda haviam muitas manchas de óleo de diversos tamanhos poluindo e contaminando o ambiente, tanto na areia quanto nas rochas, confirmando a hipótese de que o petróleo estava degradando o ambiente onde vive o zoobentos. Invertebrados bentônicos sésseis e errantes, além de alguns peixes (que pertencem ao necton) e caravelas (que pertencem ao plâncton) encontrados mortos na praia, foram coletados e fixados em formol para necropsia em laboratório. Foi consenso no grupo tutorial o quão

importante são os trabalhos de campo na construção do aprendizado e na formação profissional.

A atividade de campo permitiu aos alunos vivenciar, de forma interdisciplinar, que na prática tudo está acontecendo ao mesmo tempo, e que conceitos de várias disciplinas ligadas a diversas áreas de conhecimento são importantes para resolver um problema. Conceitos de Geociências, Química, Física, Oceanografia, Biologia, Antropologia, Sociologia, Política, só para citar, tem contribuições para explicar as manchas de óleo encontradas nas duas praias e seus impactos sobre a biodiversidade e para a sociedade. Apesar dos atuais modelos curriculares ainda fragmentarem o conhecimento em blocos, todos os saberes, a nível individual e cognitivo, devem ser usados pelos estudantes para construir o seu conhecimento pessoal. Para Trevisan e Silva-Forsberg (2014) as aulas de campo são ferramentas que permitem estabelecer inter-relações e atribuição de significados aos conceitos científicos, contextualizando-os à realidade vivida, tanto nos aspectos pedagógicos como nos cognitivos.

No encontro tutorial pós-campo foi realizada a necropsia dos exemplares coletados em busca de resquícios de petróleo nos animais. O tutor pediu para o grupo utilizar livros texto de zoologia que abordassem morfologia, taxonomia, anatomia e fisiologia de invertebrados. No processo da análise sob lupa, foi solicitado aos alunos buscar na bibliografia desenhos esquemáticos de cada animal analisado, para conhecer as terminologias técnicas de cada estrutura e, em caso de encontrar petróleo, sinalizar em qual estrutura o óleo foi encontrado, qual a função desempenhada pela estrutura no animal e a forma que o petróleo poderia impactar o organismo estando presente em tal estrutura.

Dos animais que foram necropsiados, encontrou-se petróleo na espongiocela (cavidade interna responsável pelo fluxo de água) de uma esponja e na faringe (estrutura relacionada com o trato digestório) de uma anêmona-do-mar. Na discussão dos resultados, os referenciais teóricos sobre a

morfofisiologia de poríferos e cnidários ajudaram a explicar o porquê do óleo ser encontrado na espongiocela e na faringe, com os alunos sentindo necessidade de buscar informações também em referenciais da Ecologia associados aos níveis tróficos. Nesta atividade didática foi encontrado um dado inédito para a ciência: a ocorrência de petróleo na espécie *Bellactisilkalyseae*Dube, 1983 (Cnidaria), que é endêmica do Brasil.

Os alunos perceberam o quanto é importante ter conhecimento e domínio do conteúdo para poder contextualizá-lo a um caso prático, e que diversas teorias são necessárias para explicar um fenômeno. Com a PBL, os conteúdos teóricos de morfologia, taxonomia, anatomia, fisiologia e ecologia do Zoobentos foram trabalhados e contextualizados a uma realidade visível para os alunos, o que certamente favoreceu o aprendizado e o entendimento das conexões entre os conhecimentos de diversas áreas de conhecimento. Uma boa aula prática de laboratório deve despertar a inquietação diante do desconhecido, contemplando discussões que se estendam além de definições e conceitos, levando os estudantes a desenvolverem posturas críticas e tomar decisões embasadas em conhecimentos científicos (BIZZO, 1998; FAGUNDES, 2007).

Com o conhecimento adquirido ao longo do planejamento e execução das atividades, associado à pesquisa e leitura dos referenciais teóricos, chega-se ao passo 7 do PBL: sintetizar/ relatar os novos conhecimentos. Aqui nos debruçamos nas dimensões da produção/divulgação científica e popularização da ciência, que foram as estratégias de avaliação do aprendizado nesta PBL, com algumas atividades realizadas de forma contínua e outras em momentos específicos do meio para o final do semestre. Para divulgação científica os alunos criaram uma página no Instagram nomeada "No Substrato", para a qual eram produzidos textos com os resultados dos *brainstorms*, com títulos convidativos e redigidos numa linguagem acessível ao público em geral, sem perder o rigor científico das informações.

Antes das publicações na página do Instagramos textos eram socializados no grupo do WhatsApp onde todos opinavam e faziam sugestões antes das postagens, as quais eram feitas em horários sugeridos pela rede social, de acordo com o público alvo e horários que os seguidores teriam a maior probabilidade de ver as postagens conforme os algoritmos, aumentando o “fator de impacto” das publicações. O professor usou como critério de avaliação dos textos a criatividade e linguagem compatível com o veículo de comunicação, qualidade científica das informações e interdisciplinaridade entre os conteúdos apresentados nos textos.

Redes sociais como o Instagram funcionam como ferramentas importantes para a divulgação científica das universidades brasileiras, estreitando os laços de estudantes de diversas instituições nacionais e internacionais, já que a educação e construção do conhecimento vão muito além da sala de aula, integrando outros espaços, culturas e saberes (COSTA, 2019) através das mídias digitais que permitem aos indivíduos ampliarem seus conhecimentos e acompanharem o desenvolvimento científico e tecnológico (SILVA; NETO, 2004).

Durante o impacto agudo diversos eventos foram realizados na universidade para debater o assunto, dentre eles uma mesa redonda promovida pelo Diretório Acadêmico de Biologia, que convidou o grupo tutorial para apresentar os resultados que estavam sendo obtidos com a PBL de Zoobentos. Os estudantes apresentaram a síntese dos resultados obtidos contextualizando-os interdisciplinarmente com os problemas socioambientais encontrados.

Durante o debate entre os alunos discutiu-se sobre não consumir recursos pesqueiros e a situação dos pescadores, sendo explicitado por um membro da plateia que questões envolvendo comunidades tradicionais, como a de pescadores, são complexas e não podem ser reduzidas aos aspectos técnicos da ciência, até porque os dados existentes até então não eram

conclusivos. Tal discussão remete ao conceito de ética socioambiental, que faz interface entre a ética ambiental e os estudos sociais das iniquidades ambientais, discutindo interdisciplinarmente os desafios éticos e políticos do ambientalismo, abrangendo a crítica da racionalidade instrumental que prevalece com a natureza e os seres humanos (FLORIT, 2019).

Nesta atividade descrita acima o professor usou como critérios avaliativos a desenvoltura dos alunos em responder às perguntas feitas pela plateia, utilização de argumentos consistentes para dialogar com o público e também capacidade da turma em aceitar as opiniões divergentes, balizadas em bons argumentos, para repensar algumas ideias. Esta foi a primeira experiência dos alunos em participar de uma mesa redonda como debatedores, possibilitando o exercício de habilidades e competências para a sua formação profissional.

Os resultados obtidos com a PBL, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos científicos, foram submetidos ao XXXIII Congresso Brasileiro de Zoologia (XXXIII CBZ), sendo os resumos aprovados e publicados nos anais do evento com os trabalhos apresentados em forma de pôster. Para a confecção dos pôsteres, o professor deu uma breve aula antes da produção dos mesmos, apresentando exemplos de banners elaborados com teorias de *design* e outros feitos sem tais teorias. Os alunos sentiram dificuldade fazer um pôster chamativo e objetivo para concorrer com centenas de outros em sessões temáticas de um congresso científico, contudo, ficaram satisfeitos com o resultado.

Os critérios usados pelo professor para avaliar os banners apresentados no Congresso foram a criatividade, design e capacidade de síntese dos conteúdos. A apresentação de trabalhos científicos em eventos no formato de pôster é frequente, tendo vantagem sobre as comunicações orais por permitir maior tempo explicar as ideias e interagir diretamente com os interessados pelo trabalho (LORENZONI *et al.*, 2007).

A apresentação de trabalhos em encontros científicos é importante, mas deve ser vista como uma etapa anterior à sua publicação, onde o trabalho pode ser melhorado após receber críticas e sugestões nos eventos (OLIVEIRA-FILHO *et al.* 2005). Nesse sentido, o trabalho apresentado pelo grupo tutorial na sessão de Zoologia Marinha do XXXIII CBZ foi melhorado e submetido a um periódico científico para avaliação por pares visando a publicação, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de redação científica para expor os pensamentos. O trabalho foi aceito e publicado em outubro de 2020 no periódico *Scientia Plena* (CERQUEIRA *et al.*, 2020).

Todos os estudantes concordaram que a metodologia ativa trouxe muitos aprendizados, mas também diagnosticaram alguns aspectos que merecem ser comentados, como a experiência mal sucedida com a PBL vivenciada anteriormente por uma discente, atribuída à condução do tutor; dificuldades do trabalho em equipe, onde alguns alunos precisaram “tomar a frente” para os trabalhos caminharem; e questões pessoais como timidez, insegurança e medo da autonomia que as metodologias ativas exigem. Sobre o relato da experiência pretérita mal sucedida vivenciada pela estudante, seria necessário engajamento do docente para efetivamente adotar as premissas de uma nova metodologia pedagógica.

As questões envolvendo as dificuldades em trabalhar em grupo foram diagnosticadas também por Aguilar-da-Silva *et al.* (2011) que dizem não ser fácil trabalhar em equipe, principalmente quando esta é heterogênea (como foi o grupo de Zoobentos), gerando guerras de egos e de poder. Para Freire (2004) a verdadeira autonomia (seja individual ou em grupo) exige comprometimento, liberdade, autoridade, generosidade para com o outro e saber escutar o próximo. Assim, algumas dificuldades relatadas pelos alunos em termos de relações humanas com seus pares, também foi uma forma de aprender com o zoobentos e com o impacto agudo de petróleo no nordeste brasileiro em 2019.

A experiência com a metodologia PBL, na opinião dos autores deste relato, foi considerada bem sucedida considerando que a turma foi pequena, com apenas 5 discentes, o que facilitou um contato mais efetivo dos discentes entre si e destes com o professor tutor. Outro ponto que certamente contribuiu para o sucesso da metodologia na disciplina foi o fato do grupo se envolver nas atividades em momentos extra-classe. Muitos produtos gerados na disciplina, como a redação de manuscrito já publicado em periódico científico (CERQUEIRA *et al.* 2020) e redação de resumos para congresso (QUAGLIO *et al.* 2020, BARBARINO *et al.* 2020) foram feitos fora do horário da disciplina, contabilizando na prática muito mais tempo do que as 60h aula da disciplina.

A aprendizagem baseada em problemas permitiu aos alunos e ao tutor perceberem que é possível aplicar metodologias ativas com sucesso em disciplinas tradicionalmente conhecidas como conteudistas, tendo uma visão mais ampla e interdisciplinar, com oportunidades de desenvolver diversas habilidades, competências e valores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final do componente curricular, para além de aprender Zoobentos conhecendo as definições e conceitos produzidos pela ciência, o método PBL possibilitou o desenvolvimento de habilidades, competências e valores e ensinou aos alunos (e também ao professor tutor) a refletir, agir, produzir dados e gerar conhecimentos sobre os problemas ambientais e impactos sobre a biodiversidade provocados pelo derramamento agudo de petróleo, correlacionando os conteúdos zoológicos como morfologia, anatomia, fisiologia

e reprodução dos invertebrados bentônicos com conceitos ecológicos sobre mortalidade, poluição, contaminação, numa proposta interdisciplinar e contextualizada com questões políticas e sociais tocantes ao impacto agudo de petróleo no nordeste do Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos revisores do artigo pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas, as quais contribuíram significativamente para a versão final do manuscrito.

### REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira De Normas Técnicas. *NBR 6023:2018: estabelece os elementos a serem incluídos em referências*. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=408006>. Acesso em: 30 mar. 2020.

AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique; SCAPIN, Luciana Teixeira; BATISTA, Nildoalves. Avaliação da formação interprofissional no ensino superior em saúde: aspectos da colaboração e do trabalho em equipe. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 165-184, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100009>

ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares de; CAMPOS, Luciana M. Lunardi. Análise da aplicação da aprendizagem baseada em problemas no ensino de biologia. *In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC*, 5, 2005. Bauru. *Anais [...]* Bauru, 2005, p. 1-10

ANGELO, Michele Fúlvia; BERTONI, Fabiana Cristina. Análise da aplicação do método PBL no processo de ensino e aprendizagem em um curso de engenharia de computação. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 30, n. 2, p. 35-42, 2011.

ARAÚJO, Maria Elisabeth de; RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto; MELO, Paulo Wanderley de. Pescadores artesanais, consumidores e meio ambiente: consequências imediatas do vazamento de petróleo no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, e00230319, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00230319>.

ARAÚJO-DE-ALMEIDA, Elineí; SANTOS, Roberto Lima; DIAS-DA-SILVA, Clécio Danilo; MELO, Gisele Silva Marques de; D'OLIVEIRA, Rosângela Gondim. Inovações didáticas no ensino de zoologia: enfoques sobre a elaboração e comunicação de relatos de experiências como atividades de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 6699-6718, 2019. doi:10.34117/bjdv5n6-164

BARBARINO, J. L.; Batista, R. N.; QUAGLIO, G. S.; REIS, P. H. S. M.; Santos, V. O.; CERQUEIRA, W. R. P. Primeiros registros de petróleo dentro de poríferos e cnidários após o impacto agudo no litoral do nordeste em 2019 In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Zoologia, 2020**, Águas de Lindóia. Resumos do XXXIII Congresso Brasileiro de Zoologia Contribuições dos acervos científicos para o futuro da sociedade. Curitiba: Sociedade Brasileira de Zoologia, 2020. v.3. p. 613.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. doi:10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** Ed. Ática, São Paulo, SP, 1998. 144p.

CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei F; EL-HANI, CharbelNiño. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 77-87, 2014.

CERQUEIRA, W. R. P.; BATISTA, R. N.; SANTOS, V. O.; BARBARINO, J. L.; QUAGLIO, G. S.; REIS, P. H. S. M. Registro de petróleo em poríferos e cnidários durante o impacto agudo de derramamento no nordeste brasileiro em 2019. **Scientia Plena**, v.16, p.088001-1, 2020.DOI: <https://doi.org/10.14808/sci.plena.2020.088001>

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. **Diretrizes curriculares**. Disponível em:<https://cfbio.gov.br/formacao-profissional/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

COSTA, Franciely Vanessa. Uso do Instagram como ferramenta de estudo: análise de um perfil da área biológica. **ResearchSocietyandDevelopment.**, v. 8, n. 10, p. e238101360, 2019. DOI:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i10.1360>

FAGUNDES, Suzana Margarete Kurzmman. Experimentação nas aulas de Ciências: um meio para a formação da autonomia? In: GALIAZZI, Maria do Carmoet al. **Construtivismo curricular em rede na educação em ciências: uma porta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007. p.317-336.

FLORIT, Luciano Félix. Dos conflitos ambientais à ética socioambiental: um olhar a partir dos povos e comunidades tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 52, p. 261-283, 2019. DOI: 10.5380/dma.v52i0.59663. e-ISSN 2176-9109

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, 144p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2ª Edição, 2017, 288p.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008, 197p.

LIANDA, Regina Lucia Pelachim; JOYCE, Brian. Aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na disciplina Química Orgânica por meio do estudo de méis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 411-424, 2018. doi:10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11435

LORENZONI, Paulo José; SOUZA, Raquel Canzi Almada de; KOHARA, Suely Keiko; FRANÇA, João César Beenke; RODRIGUES, Giovanna Assis; CARVALHO, José Gastão Rocha de. O pôster em encontros científicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 304-309, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5022007000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5022007000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000300014>.

MORENO-JÚNIOR, Mauro Antônio; REIS, Márcio José dos; CALEFI, Mauro Sérgio. Concepções de professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP). *In: ATAS DO IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC*, 9., 2013. Águas de Lindóia. *Anais[...]* Águas de Lindóia, 2013, p. 1 – 8.

OLIVEIRA, Neyla Cristiane Rodrigues de; PARANHOS, Janete Diane Nogueira. Ensino de Zoologia: percepção de alunos e professores em escola de ensino básico sobre fauna edáfica. *Experiências em Ensino de Ciências*, v.12, n.6, p. 279-291, 2017

OLIVEIRA-FILHO, Renato Santos de; HOCHMAN, Bernardo; NAHAS, Fabio Xerfan; FERREIRA, LydiaMasako. Fomento à publicação científica e proteção do conhecimento científico. *Acta Cirúrgica Brasileira*. São Paulo, v. 20, supl. 2, p. 35-39, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502005000800009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502005000800009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502005000800009>.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio; VEIT, Eliane Angela; ARAUJO, Ives Solano. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 17, n. 2, p. 551-577, 2017. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017172551>

QUAGLIO, G. S.; BARBARINO, J. L.; REIS, P. H. S. M.; Batista, R. N.; Santos, V. O.; CERQUEIRA, W. R. P. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): conhecendo o zoobentos estudando o impacto do derramamento de petróleo

no nordeste brasileiro em 2019 In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Zoologia, 2020**, Águas de Lindóia. Resumos do XXXIII Congresso Brasileiro de Zoologia Contribuições dos acervos científicos para o futuro da sociedade. Curitiba: Sociedade Brasileira de Zoologia, 2020. v.33. p.240.

REEVE, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 59–175, 2009. DOI: 10.1080/00461520903028990

SILVA, Hosana Salete Curtt da; NETO, Jorge Megid. A divulgação científica no contexto social e escolar. **Olhares & Trilhas**, V. 5, p. 11-22, 2004.

TIBÉRIO, Iolanda de F.L. Calvo; ATTA, José Antônio; LICHTENSTEIN, Arnaldo. O aprendizado baseado em problemas - PBL. **Revista de Medicina**. São Paulo, v.82, n. 1-4, p. 78-80, 2003. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v82i1-4p78-80>

TREVISAN, Inês; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. Aulas de campo no ensino de Ciências e Biologia: aproximações com a abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). **Scientia Amazonia**, v.3, n.1, p. 138-148, 2014. Revista online: <http://www.scientia.ufam.edu.br>

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: REFLEXÕES ENTRE O CURRÍCULO E A  
FORMAÇÃO DOCENTE**

***PHYSICAL EDUCATION IN THE EJA: REFLECTIONS BETWEEN THE  
CURRICULUM AND THE TEACHER TRAINING***

***EDUCACIÓN FÍSICA EN EJA: REFLEXIONES ENTRE CURRÍCULO Y  
FORMACIÓN DE PROFESORES***

*Roberto Gondim Pires*

*gondim.robeto@gmail.com*

Doutor em Educação: Gestão e Política da Educação pela UFBA

*Cesár Pimentel Figueredo Primo*

*pimentelbaiano@yahoo.com.br*

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009).

Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

*Poliana Santana Pereira*

*polypereira@hotmail.com*

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (2009), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Fisiologia do Exercício e Atividade Física e Saúde para grupos especiais. Leciona a disciplina Educação Física - Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

**RESUMO**

Este trabalho é resultado das experiências docentes desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas Escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Jequié/BA, nos anos de 2015/2016, associadas ao subprojeto da disciplina Educação Física, na linha de ação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivorefletir sobre a formação docente desses estudantes e a realidade escolar. Utilizamos a observação sistemática das intervenções, a fim de traçar um paralelo entre as atividades escolares desenvolvidas e a abordagem curricular na formação inicial do estudante (bolsista) na Universidade. Constatamos discrepâncias entre a formação acadêmica e a prática docente desenvolvida na escola; identificamos especificidades como o rejuvenescimento da população escolar

em questão; evidenciamos uma baixa participação das mulheres nas aulas e a necessidade de abordagem de conteúdos e metodologias próprias para a modalidade escolar em questão.

**Palavras-chave:** Educação Física, Currículo, PIBID.

### **ABSTRACT**

This work is the result of the teaching experiences developed in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (TIS), in the schools of the state public school system, in the city of Jequié/BA, in the years 2015/2016, associated with the Subproject of the discipline Physical Education, in the line of action in Youth and Adult Education (YAE) and as objective: to reflect on the teacher education of these students and the school reality. We used the systematic observation of interventions to make a parallel between the school activities developed and the curricular approach in the initial training of the student (scholarship student) at the University. There are discrepancies between the academic formation and the teaching practice developed in the school; we identified specificities such as the rejuvenation of the school population in question; we evidenced a low participation of women in class and the need to approach content and methodologies specific to the school modality in question.

**Keywords:** Physical Education, Curriculum, PIBID.

### **RESUMEN**

Este trabajo es el resultado de las experiencias docentes desarrolladas en el Programa de Becas Institucionales de Iniciación a la Docencia (PIBID), en escuelas del sistema de educación pública estatal, en la ciudad de Jequié / BA, en los años 2015/2016, asociados al subproyecto de la asignatura Educación Física, en la línea de actuación en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y tiene como objetivo reflexionar sobre la formación docente de estos alumnos y la realidad escolar. Se utilizó la observación sistemática de intervenciones con el fin de establecer un paralelo entre las actividades escolares desarrolladas y el enfoque curricular en la formación inicial de los estudiantes (becarios) de la Universidad. Encontramos discrepancias entre la formación académica y la práctica docente desarrollada en la escuela; identificamos especificidades como el rejuvenecimiento de la población escolar en cuestión; se evidenció una baja participación de mujeres en las clases y la necesidad de abordar contenidos y metodologías propias de la modalidad escolar en cuestión.

**Palabras clave:** Educación Física, Currículo, PIBID.

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo, fruto da vivência docente dos estudantes de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na linha de ação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi realizado em escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas no município de Jequié, no sudoeste baiano. Atentos à relação, nem sempre intrínseca, entre a prática vivenciada pelos bolsistas de iniciação à docência, nas escolas da educação básica, e a formação universitária, o presente estudo teve como motivação refletir sobre as dissonâncias entre a formação acadêmica apontada pelo currículo da universidade, em especial do curso de formação em Educação Física da UESB, e as demandas oriundas da prática docente dos bolsistas, com bases teórico-metodológicas para se trabalhar com os diversos atores das diferentes modalidades de ensino (EJA/especial/Campo).

Olhar a universidade adentro e não ver a escola ou pisar na escola e não enxergar os conhecimentos da universidade, eis o dilema imposto pelo cenário contemporâneo que se apresenta às instituições universitárias, como espaços privilegiados de formação profissional daqueles que ocuparão as principais posições na pirâmide social do mundo industrializado. Possíveis dissonâncias, entre o que se pretende na formação acadêmica e o que se vivencia no espaço escolar, estão diretamente linkadas com as políticas contemporâneas de formação profissional, engendradas de dentro da universidade, que têm enfrentado diversos dilemas e desafios (FIGUEIRÊDO PRIMO, 2012).

Programas e políticas setoriais de Estado, no âmbito da educação, têm se incumbido de inserirem no currículo, das universidades, experiências de exercício docente na educação básica, para estudantes de licenciatura ainda em formação, como forma de diminuir o fosso existente entre escola e universidade “abrindo perspectivas para intervenções sociais baseadas em modelos de intervenção e transformação, visto que impõem mudanças estruturais profundas na organização social como forma de reorientar a formação profissional” (FIGUEIRÊDO PRIMO, 2012, p. 58)

Nesse sentido, o currículo, entendido aqui como um mecanismo defensor de um modelo universitário alomórfico e idiossincrático (MOROSINI; MOROSINI, 2006), abre perspectivas para intervenções sociais baseadas em modelos de intervenção e transformação, visto que impõe mudanças estruturais profundas na organização social como forma de reorientar a formação profissional, fundamentado em um planejamento adequado, capaz de auxiliar no ato de ensinar. Um currículo não é um planejamento isolado, não abarca simplesmente o modelo de abordagem de conteúdos; existe no mesmo o pensamento seletivo, na perspectiva de conciliar conteúdos disciplinares com conhecimentos vividos e presenciados por certo grupo.

Na EJA, em particular, é imprescindível construir um currículo que esteja entrelaçado à cultura dos indivíduos. Dessa forma, Apple (2006) assinala que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p. 59)

Assim, entendemos que “os meios estão separados dos fins: ‘o que’ deve ser ensinado é preestabelecido e o ‘como’ ensinar é justaposto aos objetivos e conteúdo proposto a priori” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 23).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, buscamos compreender as experiências presentes na prática docente no âmbito do PIBID, a partir do universo de inserção da EJA. Assim, nos investimos do papel de cientista, na perspectiva de Gerhardt e Silveira (2009), onde o fenômeno em estudo toma espaço, ao mesmo tempo, de sujeito e de objeto de suas pesquisas. Desta maneira, as etapas deste trabalho consistiram nas análises das vivências dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência do curso de Educação Física, durante os diversos momentos que se fizeram presentes com os alunos da EJA e do Ensino Médio em sua intervenção pedagógica. Estas foram desenvolvidas no subprojeto Educação Física na EJA que se deu na disciplina de Artes e Atividades Laborais, nas unidades da rede estadual de ensino.

Os sujeitos desta pesquisa e suas vivências junto ao segmento da EJA foram objeto de constantes observações, bem como de vários diálogos com a supervisão e a coordenação institucional do projeto, dentro e fora do horário de aula, a respeito de suas experiências docentes. Todas as informações foram registradas em diário de campo no decorrer do ano letivo, sendo essas informações reunidas, para efeito de sistematização, em duas categorias: 1) Experiência docente; 2) Relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida. Os respondentes estão identificados por numerais e especificados por sua relação de composição da dupla que produziram as intervenções em sala de aula, durante o ano letivo.

A dinâmica da abordagem dos temas era realizada com o coordenador (professor da Universidade), supervisoras (professores da educação básica) e os bolsistas de iniciação à docência (ID), onde os conteúdos a serem trabalhados eram selecionados e definidos os dias de observação e intervenção de cada dupla de bolsistas ID na unidade escolar. As discussões giravam em torno das temáticas do planejamento e dos aspectos sociais. Os bolsistas ID eram orientados e supervisionados para desenvolver a criticidade e reflexão, bem como mediar o conhecimento, selecionar conteúdos pedagógicos, escolher metodologias de ensino e avaliar os resultados.

Toda essa experiência contava com reuniões para discussão de planejamentos para aulas, oportunidade para exposição ao coordenador e supervisores, por parte dos bolsistas ID, das dificuldades e necessidades. Em sequência, na semana de regência, foram observados e acompanhados enquanto desenvolviam a prática pedagógica do que foi planejado coletivamente.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A EJA foi instaurada regularmente em 1988 pela Constituição Federal, a fim de atender a uma grande demanda de adultos e jovens que gostariam de retornar aos estudos. Porém, o termo educação para jovens e adultos não é tão novo assim. Segundo Gentil (2005, p.17) “no ano de 1854, surgiu a primeira

escola noturna e, em 1876, já existiam 117 escolas por todo país”, então não é recente que haja esse debate no Brasil. Observa-se que, já na década de 1930, as discussões sobre as escolas para adultos já eram bastante evidenciadas no governo como sua implantação na Constituição de 1934 (BRASIL, 2002). Os projetos relacionados à educação básica de adultos no Brasil, durante a década de 1930, foram pensados com o intuito de inserir jovens e adultos no campo escolar que, por diversas razões, tiveram seus direitos negados ou foram impedidos de completar o seu trajeto educativo regular.

O art. 26 da atual LDB, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), traz a Educação Física dentro da proposta pedagógica da escola como componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias às condições da população escolar. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), estabelecem que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, os componentes curriculares dessas etapas valem para essa modalidade. Desta forma, poderíamos supor que a EF, como componente da Educação Básica, se estende ou deveria se estender à EJA que, como os demais componentes do currículo, deve se readaptar no sentido de mudar suas características, necessidades e interesses, mediante as diferentes identidades dessa modalidade de ensino.

Ao conhecer todas essas problemáticas, precisamos pensar sobre o que seria a EF para a EJA. Os estudos de Pereira e Mazzotti (2008) indicam que a EF é deixada em plano secundário. Tal fato se deve à facultatividade da lei, à falta de espaços favoráveis e à hierarquia das disciplinas que julgam que as de maior importância são as que preparam os alunos para o mercado de trabalho. Essas conclusões se baseiam em uma representação da EF, a qual é compartilhada entre alunos, professores e escola. Carvalho defende uma concepção de EF para EJA como uma:

[...] prática pedagógica, aborda/tematiza o conhecimento da área denominada “Cultura Corporal”, através da contextualização (teórica e prática) dos jogos, das ginásticas,

da dança, das lutas, da forma esportivizada que estas atividades assumem, assim como pela ludicidade e prazer que o trabalho corporal propicia (jogos e brincadeiras). Estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantém – sendo, portanto, produção cultural. (CARVALHO, 2011, p.2)

Nesse sentido, a Educação Física na EJA se torna relevante, uma vez que a sua inserção possibilitaria aos alunos vivenciarem a cultura corporal do movimento, fazendo-se necessário compreender como esse conteúdo é capaz de construir e transformar o ambiente ao qual pertence (PIRES *et al.*, 2016). Na prática, na maioria dos estados brasileiros a Educação Física na EJA acaba sendo facultativa nos cursos noturnos, conforme declara a lei (BRASIL, 1996), como é o caso do Estado da Bahia, o que acaba de certa forma impedindo a construção de elementos que façam ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes.

## NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA

A intervenção pedagógica desenvolvida no subprojeto: Educação Física na EJA, no PIBID, se deu na disciplina de Artes e Atividades Laborais, uma vez que no currículo da EJA, na Bahia, não está prevista a disciplina Educação Física. Desta forma, assumimos o desafio de tratar das práticas corporais na escola como fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos/às estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão (BRASIL, 2015). Na verdade, atuamos conscientemente, com um propósito político de evidenciar a importância desses conteúdos para os estudantes da EJA, mesmo reconhecendo a ausência de subsídios teóricos-metodológicos na formação inicial de nossos bolsistas de iniciação à docência para tal feito.

Os questionamentos não demoraram a aparecer: “*nosso currículo atual realmente nos prepara para estas situações? As metodologias ensinadas a nós durante a graduação, simplesmente negligenciam a EJA a tal ponto que não acham necessária uma abordagem apropriada para esses estudantes?*” (Bolsista ID 01 e 03)

A experiência adquirida e produzida pelos bolsistas ID, no desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino da EJA no PIBID, permitiu reflexões acerca da importância de introduzir novas práticas de ensino, como afirmam Ramalho, Nuñez Gauthier (2004, p. 176):

definitivamente, é preciso considerar a complexidade do ser humano nos processos formativos de professores, mesmo por que: [...] Não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar, por isso, a questão da prática, no contexto da realidade escolar do exercício da profissão, torna-se um importante princípio formativo.

Consideramos que propor aos alunos práticas que possibilitem o planejamento, construção e execução de atividades pedagógicas que permitam a construção do conhecimento, configuram-se em um desafio e em uma possibilidade para o público da EJA. Nessa ótica, Schulman (1993/1994, p. 12) esclarece que:

compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino pode-se ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico.

Reconhecidamente as licenciaturas em Educação Física no Brasil ainda são indiferentes à formação do docente com relação à fundamentação para a modalidade da educação de jovens e adultos, como acontece hoje na prática. Ainda, há pouca abordagem sobre a EJA no universo acadêmico; em geral, os licenciandos entram nas turmas, na época do estágio, sem nenhum preparo metodológico:

*[...] é uma reflexão para nós que estamos entrando no universo da sala de aula e, às vezes, pensamos ser capazes de alterar a vida daquela pessoa, mas sem levar em conta que as várias nuances e a falta metodológica de conhecimento a ser trabalhado com eles, ou uma abordagem diretamente orientada*

*para eles, esse possível esforço nosso venha a ser em vão.*  
(bolsista ID 02 e 04)

A busca de sentidos e significados que os conteúdos e suas abordagens podem provocar no processo formativo do estudante da EJA, certamente é o grande meio para a validação acadêmica e social de nossas atividades na escola, fugindo assim da perspectiva exclusivamente do lazer que a disciplina pode oferecer e que historicamente foi validada.

*Nós, enquanto educadores em formação, temos de estar atentos para não negarmos os conhecimentos prévios e experiências dessas turmas. Não há possibilidades de trabalhar com a EJA do mesmo modo que trabalhamos com o ensino fundamental e médio, pois é um mundo completamente diferente, e não podemos mais mecanizar seu aprendizado, a fim de negar suas experiências.* (bolsistas ID 01 e 03)

A experiência vivenciada revelou-nos que muitos estudantes da EJA vêm de uma rotina de longos períodos de trabalho, pois os sujeitos dessa modalidade são, na sua maioria, trabalhadores. Dessa forma, educação e trabalhos são intrínsecos e devem ser vistos como processos de construção social e emancipação humana. Infelizmente, essa relação entre educação e trabalho nem sempre é observada em nossas práticas pedagógicas e, descoladas desses sentidos, acabam não atraindo o interesse de boa parte dos estudantes, que apresentam certa resistência quanto às aulas práticas da Educação Física.

No nosso universo de vivências da prática pedagógica no PIBID, especialmente as mulheres, que foram maioria, elas resistiam à adesão da abordagem dos conteúdos propostos, seja porque visualizavam improvável repercussão no seu processo avaliativo, seja pela ausência de uma história vinculada às práticas esportivas e corporais. É histórico os baixos níveis da participação feminina nas aulas de Educação Física, por diversos fatores, e percebe-se que, quando se relaciona à Educação Física na EJA, esses índices decaem ainda mais.

Diante das diferenças e conflitos nas aulas de educação física é necessária uma diminuição das desigualdades entre os sexos, sendo importante uma reflexão sobre a educação física

influenciando positivamente para a diminuição da discriminação e, da mesma forma, participando da formação de seres humanos com respeito mútuo e sem atitudes preconceituosas. (MOREIRA; SOARES, 2011, p.17)

A mulher, há anos, vem lutando contra o preconceito; quando o assunto é esporte, a situação se agrava, pois elas se deparam com situações de machismo e sexismo mais enraizadas na cultura, e isso vem sendo reproduzido nas aulas de Educação Física. Essa realidade já é presente no ensino fundamental e médio, porém foi percebido que, na EJA, isso se amplifica traduzindo em uma complexidade com o trato pedagógico capaz de expor a nossa fragilidade curricular:

*No currículo atual, as disciplinas que a graduação oferece não há estritamente uma específica para a educação de jovens e adultos; todas as metodologias trabalhadas até então possuem foco e visão para estudantes regulares do Ensino Fundamental I e II, juntamente com o ensino médio. A única visão de ensino para essa população específica é o PIBID que tem subprojetos que trabalham com o turno noturno e nos insere diretamente em contato com essa nova realidade, que é a de educador tendo uma visão do que e como trabalhar com esses alunos, com subsídios e com quais referências seguir. (bolsista ID 07)*

Configurado o ambiente a ser trabalhado, os bolsistas ID se viram instigados, e até provocados, a seduzirem os estudantes da EJA para participarem das vivências e reflexões. Temas como racismo no esporte, composição corporal, consciência corporal, olimpismo, dentre outros, compuseram uma estratégia de sedução capaz de demonstrar que o propósito da disciplina extrapola o fazer pelo fazer e pode traduzir aspectos da realidade de vida dos estudantes. “A validação da Educação Física no currículo da EJA deve ocorrer quando os alunos tornarem-se mais conscientes dos seus corpos e possam dominá-los melhor” (bolsista ID 02 e 04).

A observação da prática revelou-nos algumas surpresas. Destacamos, inicialmente, a juvenalização dos estudantes matriculados na EJA. Esse fenômeno pode, sem dúvida, representar resultados dos processos de insucesso escolar, seja por abandono, seja por reprovação, descaracterizando, por assim dizer, o formato originalmente proposto para a EJA.

Essa nova realidade acabou por desestabilizar as intenções iniciais da proposta. Encontrar alunos que, em sua maioria eram jovens com faixa etária entre 18 e 25 anos, provocou novas buscas:

*Durante nossas vivências, buscamos materiais de outros estudiosos, assim como alunos de nossa Universidade que já atuaram na mesma escola que nós, como membros do PIBID, e encontramos informações de suma importância acerca do contexto, EJA e Educação Física. Achamos pertinente destacar alguns pontos deste material que se assemelha demasiadamente com nossas vivências no ambiente da EJA. (bolsista ID 06)*

Os estudos de Pires *et al.* (2016) apontam a característica juvenil dos alunos que compõem a EJA e a importância da Educação Física:

[...] observou-se que o rejuvenescimento da população da EJA se constitui em algo a ser entendido e enfrentado, uma vez que as limitações do ensino noturno podem produzir um modelo formativo, que deixe de fora vários elementos e conteúdos abordados nas séries regulares do ensino diurno; e a educação física é apenas um exemplo, ou seja, ao menos no espaço institucional, esta clientela não aborda aspectos da cultura corporal de movimento. (PIRES *et al.*, 2016, p.166)

Associada a esta característica juvenil dos alunos da EJA, observamos de perto o fator da evasão escolar na EJA. Os alunos da EJA possuem uma jornada diária longa, trabalham durante o dia e buscam, à noite, o conhecimento que no seu percurso escolar ainda não conseguiram absorver. É justificável que este mesmo aluno possa apresentar um desgaste corporal significativo; somado ao estresse mental e à facultatividade da disciplina, podemos compreender esses fatores como propulsores para as altas estatísticas de evasão escolar na EJA. A respeito da facultatividade da disciplina, Pires *et al.* (2016, p. 155) salientam:

Esta situação na prática está acabando por excluir justamente aqueles que, a nosso juízo, mais deveriam ter uma consciência corporal, pois estão a todo o tempo lidando com questões que têm o corpo como base para a construção do seu projeto histórico.

Para Machado e Loureiro (2009), um dos fatores pela não obrigatoriedade da Educação Física na EJA é que a maioria dos alunos que

estuda no período noturno cumpre uma jornada de trabalho desgastante durante o dia, tornando assim incompatível a prática de atividades corporais associada à prática educacional destes. Porém, podemos inferir que essa compreensão não se justifica, pois a Educação Física não é composta somente por exercícios físicos desgastantes e treinamento corporal, mas deve ser entendida a partir de uma visão muito mais ampla do que apenas o gesto motor.

*Assim, torna-se um desafio para nós, futuros professores, lidar com situações como esta em nossas aulas de EF. Presenciamos diversas vezes o relapso de alguns alunos em relação às outras disciplinas e ao que eles compreendem como consciência sobre seu próprio futuro. Em diversas ocasiões, muitos alunos deixavam transparecer a carência de estímulos para uma melhor qualidade de vida tanto profissional quanto intelectual. São alunos carentes, carentes de instrução e de aulas que possam expandir suas consciências e os tornar cidadãos reflexivos e críticos. (bolsista ID 02 e 04)*

Essa constatação impõe uma reflexão necessária, qual seja: reforçar a importância da Educação Física na EJA é imperioso, para conscientizar esses alunos da importância de ter um estilo de vida ativo, justamente pelas longas jornadas de trabalho a que são submetidos, quando muitas vezes seus corpos não são exercitados de forma saudável.

Todas as evidências demonstradas até aqui nos indicam a necessidade de abordagens nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física em geral, e no da UESB em particular, no que tange a temáticas sobre a EJA. “É notório que a discussão de currículo na matriz curricular sobre EJA é de suma relevância para melhor contribuição na formação docente, haja vista que, ao discutirmos as características dessa modalidade, poderemos de forma significativa trabalhar melhor mediante as suas necessidades e especificidades” (bolsista ID 06). Compreender fenômenos específicos de um público, por certo, subsidiará uma prática pautada em uma realidade diferente da até então abordada na formação inicial destes estudantes.

*As experiências adquiridas através do PIBID foram, sem sombras de dúvidas, significativas e nos resultou a*

*compreensão e a reflexão de como é ser docente, como é o funcionamento da educação básica, as possibilidades e dificuldades da profissão e nos incentivou a buscar ser professores que tenham consciência de nosso papel, sendo didáticos, afetivos, compromissados, responsáveis, mediador, apontador de possibilidades. Desenvolvendo atividades pedagógicas com movimento da cultura corporal e as relações sociais, fazendo com que os alunos possam refletir e desenvolver o sensocrítico perante os aspectos sociais. (bolsistas ID 01 e 03)*

### **À GUIA DE CONCLUSÃO**

A formação docente na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no que tange à Educação Física da UESB, não oferece subsídios que possam contribuir para uma prática pedagógica desse educador, posto que no atual currículo não há uma abordagem dessa temática. Assim, há uma lacuna especificamente em relação às metodologias e práticas utilizadas pelos docentes para esse público. À vista disso, apresentamos elementos para uma reflexão curricular.

A presente constatação indica uma grande dúvida que expressamos em forma de questionamento. Não sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório para a modalidade escolar de Educação de Jovens e Adultos nas redes escolares da Bahia, perguntamos: é possível haver uma mudança nas matrizes curriculares com uma abordagem mais voltada à educação de jovens e adultos na universidade? Em nossa perspectiva afirmamos que sim. A experiência revelada, os resultados obtidos, a boa recepção por parte dos alunos permitiram um planejamento mais efetivo da proposta que, como sinalizamos, tem uma dimensão política pedagógica para atendimento à uma clientela que deveria ser melhor atendida.

Podemos concluir que os alunos ficaram bastante interessados e surpresos com o que vivenciaram. As atividades desenvolvidas foram bastantes proveitosas, possibilitou ainda ouvir o que eles realmente esperavam das aulas de Educação Física, compreender suas verdadeiras intenções no que tange aos conteúdos/temas.

A baixa participação das mulheres nas aulas, que eram maioria, inicialmente, exigiu um grande esforço de compreensão do que estava colocado. A questão apontada era: não é interessante, porque não reprova ou porque não fez e nem faz parte do seu universo de vida? Em todo o momento, como docentes, deparamo-nos com o desafio de melhor fundamentar e, por assim dizer, construir e reconstruir o planejamento que atendesse também o público feminino tornando essas mulheres motivadas a participarem das aulas e compreenderem que aquele espaço, aquele jogo ou, aquelas atividades também eram um direito delas. Por meio da discussão de gênero nas aulas, houve uma participação maior delas, que começaram a dialogar mais, contribuindo com suas opiniões e relatos, resultando no aumento da participação das estudantes.

Os estudantes do sexo masculino, inicialmente, resistiram com opiniões culturalmente machistas; porém; no decorrer das discussões, alguns aparentemente mudaram suas opiniões e até mesmo estavam incentivando as mulheres a participarem mais das aulas na quadra. Desta forma, as discussões contribuíram para que os alunos pudessem refletir determinadas situações que vão para além dos muros da escola.

Reiteramos que consideramos importante que haja no currículo do Curso de Educação Física da UESB abordagens voltadas para a formação docente para a EJA e demais modalidades de ensino, tendo em vista que temos a formação para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que abarcam tais conhecimentos para uma prática docente para esse público. Portanto, um currículo que prepare o futuro professor para atender públicos diversos do regular, também se faz necessário à cultura dos sujeitos envolvidos.

O PIBID possibilitou aos bolsistas ID, a prática docente na educação básica, oportunidade na qual colocaram em prática os conhecimentos adquiridos no processo da formação acadêmica; permitiu às bolsistas, supervisora e aos coordenadores compreenderem que urge a necessidade de aproximação efetiva entre a lógica da formação acadêmica com o processo

vivido no interior das escolas básicas. A universidade vem fornecendo diversas metodologias de ensino, em se tratando de uma formação docente para o ensino “regular”, e se omite em modalidades escolares diversificadas (EJA, Campo, Indígena, etc.). Nessa perspectiva, estamos apontando um grande desafio, que é conhecer as especificidades para tentar validar a educação física para esses estudantes que já estão em outra realidade; diferente da utopia que vivemos na universidade, a EJA é apenas o começo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 mai. 2000. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Orientações norteadoras para a Educação Física na EJA**, 2011. Disponível em: [http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Rosa%20Malena%20Carvalho\\_Orienta%C3%A7%C3%B5esNorteadorasParaaEduca%C3%A7%C3%A3oFisicanaEJA.pdf](http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Rosa%20Malena%20Carvalho_Orienta%C3%A7%C3%B5esNorteadorasParaaEduca%C3%A7%C3%A3oFisicanaEJA.pdf). Acesso em: 14 set. 2016.

ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis do. Trajetória do currículo. *In*: ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis do; FIGUEIRÊDO PRIMO, César Pimentel; LUNA, Christiane Freitas; DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Educação Física: currículo, formação e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 1, p. 19-46.

FIGUEIRÊDO PRIMO, César Pimentel. Formação profissional em Educação Física: notas introdutórias sobre o papel docente na constituição de um currículo marginal. *In*: ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis do; FIGUEIRÊDO PRIMO, César Pimentel; LUNA, Christiane Freitas; DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Educação Física: currículo, formação e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 2, p. 47-76.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: contexto histórico e desafios na formação do docente. *Alfabetização Solidária. Pesquisa e Práticas Educativas*, São Paulo, p. 1-11, 2005. Disponível em: [http://www.drearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

MACHADO, Júlia Lepkoski; LOUREIRO, Luciano Leal. A possibilidade de intervenção da educação física na educação de jovens e adultos para a melhora da saúde e manutenção da qualidade de vida: uma revisão bibliográfica. Artigo Científico. *In*: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TRABALHOS ACADÊMICOS, 10., 2009, Guaíba/RS. **Anais** [...]. Guaíba: ULBRA, 2009.

MOREIRA, Kátia Marques Moreira; SOARES, Leililene Antunes. Relações de gênero as aulas de Educação Física: discriminação nos esportes. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 16, n. 162, nov. 2011.

MOROSINI, Marília Costa.; MOROSINI, Lucio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (org.). **Educação superior em debate**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). p. 47-62.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de educação física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan./mar. 2008.

PIRES, Roberto Gondimet *al.* A educação física na educação de jovens e adultos (EJA) sob o ponto de vista do estudante. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 153-168, 2015.

PIRES, Roberto Gondim; MUNARO, Suziane de Almeida Pereira; LUZ, Iara Brito de São Paulo. Educação Física na EJA: o PIBID como prática de experiência docente. *In*: BRANDÃO-GONÇALVES, Maria de Cássia Passos; FONTENELE-GOMES, Luziê Maria (org.). **Microrrede ensino-aprendizagem-formação: propostas e experimentações do PIBID UESB**. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-155.

RAMALHO, Betânia L; NUÑEZ, Isauro B; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHULMAN, Lee. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject specific conceptions of teaching. *In*: MONTERO MESA, Maria Lourdes; VEZ JEREMIAS, José Manuel. (ed.). **Las didácticas específicas en la formación del profesorado.** v. I, Santiago de Compostela: Tórculo, 1993, 1994. p. 53-69.

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE HUMANIZAÇÃO EM SAÚDE  
PARA O BEM-ESTAR DE CRIANÇAS E CUIDADORAS DURANTE  
INTERNAÇÃO HOSPITALAR**

**CONTRIBUTIONS OF HUMANIZATION PRACTICES IN HEALTH TO  
THE WELL-BEING OF CHILDREN AND CAREGIVERS DURING  
HOSPITALIZATION**

**CONTRIBUCIONES DE LAS PRÁCTICAS DE HUMANIZACIÓN DE LA  
SALUD AL BIENESTAR DE LOS NIÑOS Y LOS CUIDADORES  
DURANTE LAS ESTANCIAS HOSPITALARIAS**

*Igor Gabriel Meneses Lima*  
igor.meneses@discente.univasf.edu.br  
Graduando em Medicina - Univasf

*Maria Clara Macedo de Souza Carneiro Bastos*  
macedomariab@gmail.com  
Graduanda em Medicina - Univasf

*Laís Queiroz Gouveia*  
laisqgouveia@gmail.com  
Graduanda em Medicina - Univasf

*Anacely Guimarães Costa*  
anacely@gmail.com  
Doutora em Saúde Coletiva  
Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

## **RESUMO**

As práticas de humanização no Sistema Único de Saúde (SUS) pretendem melhorar o atendimento ao usuário/a e aos trabalhadores. Referente à atenção em saúde, as ações humanizadoras compreendem um conjunto de princípios e diretrizes que visam uma produção de cuidado além do foco estrito na doença e orientado pelo reconhecimento dos sentidos da experiência individual no processo saúde-doença. Neste artigo serão relatadas as práticas de humanização realizadas por um

projeto de extensão vinculado a um curso de medicina no sertão baiano. Foram encontros quinzenais na ala pediátrica do hospital municipal da cidade com o objetivo de desenvolver atividades mediadas por recursos lúdicos, músicas e conversas entre extensionistas, crianças e suas cuidadoras. Com isso, foi possível promover bem-estar e distração da angústia pela hospitalização. Os resultados alcançados articulam-se em dois eixos. O primeiro aponta para as contribuições das ações que potencializaram a integralidade do cuidado junto a crianças hospitalizadas e suas acompanhantes. O segundo remete à formação médica pelo aprimoramento da comunicação, do exercício da empatia e do respeito à alteridade na relação profissional-usuário.

**Palavras-chave:** Humanização da assistência. Infância. Hospitalização. Educação médica.

## ABSTRACT

Humanization practices in the Brazilian Unified Health System (Sistema Único de Saúde [SUS]) aim to improve care for its users and workers. Regarding the users' health care, humanizing actions comprise a set of principles and guidelines that aim to produce care beyond the strict focus on disease, and guided by the recognition of the senses of individual experience in the health-disease process. This article will report the humanization practices performed by a group of medical students in the children's ward of a public hospital in the Bahia state. The practice involved interactions between extensionists, children and their caregivers that were mediated by playful resources, conversations and music. Therefore, it was possible to promote in them well-being and distraction from anguish generated by hospitalization. The results achieved with the actions of the project included the promotion of humanization in the formation of medical students through the improvement of communication, empathy, respect to alterity in the professional-user relationship. In addition, the proposals contributed to enhance the integrality of care among hospitalized patients and their companions.

**Keywords:** Humanization of assistance. Childhood. Hospitalization. Medical education.

## RESUMEN

Las prácticas de humanización en el Sistema Único de Salud (SUS) tienen como objetivo mejorar el servicio a usuarios y trabajadores. Respecto al cuidado de la salud, las acciones humanizadoras comprenden un conjunto de principios y pautas que apuntan a producir cuidados más allá del estricto enfoque de la enfermedad y guiados por el reconocimiento de los significados de la experiencia individual en el proceso salud-enfermedad. En este artículo se informará sobre las prácticas de humanización llevadas a cabo por un proyecto de extensión vinculado a un curso de medicina en el interior de Bahía. Se realizaron reuniones quincenales en la sala de pediatría del hospital municipal de la ciudad con el objetivo de desarrollar actividades mediadas por recursos lúdicos, música y conversaciones entre extensionistas, niños y sus cuidadores. Con eso, fue posible promover el bienestar y la distracción de la angustia debido a la hospitalización. Los resultados obtenidos se articulan en dos ejes. El primero apunta a los aportes de las acciones que potenciaron la integralidad del cuidado con los niños hospitalizados y sus acompañantes. El segundo se refiere a la formación médica mejorando la comunicación, ejerciendo la empatía y respetando la alteridad en la relación profesional-usuario.

**Palabras clave:** Humanización de la atención. Niñez. Hospitalización. Educación médica.

## INTRODUÇÃO

No século XVIII, o hospital era tido como um local de aglomeração de doentes, propagador de epidemias e cuja visão estava relacionada aos “últimos momentos” da vida. Algumas dessas associações continuam sendo propagadas até os dias atuais, seja devido à possibilidade de infecções adquiridas nestes locais, seja pela

busca destas instituições somente em situações complexas. Não se pode negar que a perpetuação destas condições contribui para a insegurança diante de um ambiente desconfortável e repleto de restrições, de procedimentos e indivíduos desconhecidos. Ao relacionar hospital e infância, este contexto pode parecer ainda mais “amedrontador”, uma vez que, geralmente, por parte das crianças há pouco entendimento sobre o motivo de estar no hospital, bem como de sua estrutura (SOUZA *et al.*, 2017).

Nessa faixa etária, as brincadeiras fornecem os recursos simbólicos a partir dos quais meninas e meninos interpretam e dão sentido ao mundo (MARINELO, 2013). O universo lúdico estimula o potencial da criança em todos os seus âmbitos, uma vez que o brincar é um dos principais meios para desenvolvimento sensório-motor, do pensamento lógico, do raciocínio, das habilidades sociais e ainda favorece o cuidado com a saúde mental (CAVALCANTE *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2019).

Trazendo para o contexto da internação, o brincar atua na compreensão dos processos vividos pela criança ao ajudar a expressar e revelar sentimentos que nem sempre são fáceis de abordar (CASTRO, 2007). Constitui-se em uma forma de atenuar as emoções negativas vivenciadas pelos pequenos durante esse momento crítico (SOUZA *et al.*, 2017; MOREIRA *et al.*, 2017). Nesses aspectos, ao amenizar os fatores estressantes e auxiliar a recuperação das crianças, a interação por meio de atividades lúdicas no ambiente hospitalar se mostra uma importante ferramenta que contribui tanto para o bem-estar delas, quanto de seus acompanhantes (SOUZA *et al.*, 2017).

Neste cenário, há diversas propostas que podem ser seguidas a fim de atenuar a estadia no hospital. Dentre elas, o uso do brinquedo em si apresenta-se como uma ferramenta que proporciona descontração, simultaneamente, oferecendo calma e segurança para as

crianças. Outra estratégia remete à presença do palhaço, figura capaz de amenizar o ambiente hostil dos corredores hospitalares (MOTTA; ENUMO, 2004). Exemplo conhecido do segundo caso é o grupo “Doutores da Alegria”, responsável por levar a sério o riso como o melhor remédio no campo da medicina (MOTTA; ENUMO, 2004). Ambas as possibilidades convergem para o entendimento de que o trabalho com diferentes expressões lúdicas se constitui em uma ferramenta de cuidado. E, vale ressaltar, cada vez maior é o reconhecimento de seus benefícios no sentido de aliviar a preocupação de pais e crianças e de sua atuação no redimensionamento das possibilidades de compreensão sobre a experiência do adoecer (SADALA; ANTÔNIO, 1995; MOREIRA *et al.*, 2017).

É importante lembrar que a aplicação de recursos lúdicos e artístico-culturais no hospital está inserida na proposta de humanização dos espaços de saúde. Em breve resgate histórico das relações entre humanização e Sistema Único de Saúde (SUS), destaca-se que, no início dos anos 2000, a humanização emerge como um programa do Ministério da Saúde orientado para melhorar o atendimento a usuários e trabalhadores da saúde no contexto da atenção hospitalar. Essa iniciativa buscava contornar desafios da atenção em saúde no SUS através da criação de projetos no âmbito do Programa Nacional de Humanização da Atenção Hospitalar (PNHAH), direcionando ações à produção de saúde, autonomia e protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de saúde (usuários, trabalhadores e gestores) (BRASIL, 2001). Em 2003, a humanização tornou-se uma política nacional com a elaboração e implementação da Política Nacional de Humanização (PNH), tornando sua presença obrigatória em todas as políticas e programas do SUS, com o objetivo de efetivar os princípios desse sistema no cotidiano dos serviços de saúde. Seus princípios e diretrizes de atuação são a transversalidade, indissociabilidade entre gestão e

atenção e protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e dos coletivos para aperfeiçoar os modos de gerir e cuidar (BRASIL, 2003).

Vale destacar que há diferentes significados para a noção de humanização na saúde (Campos, 2003). Neste artigo, adotaremos a definição de atendimento humanizado de acordo com os princípios e diretrizes estabelecidos na PNH, segundo a qual a habilidade dos profissionais de saúde em reconhecer que o que é trazido pelo outro legitima e singulariza suas necessidades de saúde resultando em humanização do cuidado (BRASIL, 2003). No sentido de humanização aqui empregado, os aspectos relacionais têm papel chave nas atitudes dos profissionais nos serviços para assegurar uma assistência cada vez mais ajustada às especificidades de saúde-doença de cada pessoa sob cuidado. Contudo, são exatamente estes elementos que se erguem como maiores desafios para a efetivação da humanização como política pública ao encontrarmos recorrentes dificuldades na comunicação entre profissionais e usuários e na indisponibilidade para o diálogo e escuta para a criação de projetos terapêuticos comprometidos com a vida e os direitos dos usuários (DESLANDES, 2009; MOREIRA *et al.*, 2015).

Ao lado desses aspectos, a própria estrutura hospitalar contribui para os processos de desumanização: a fragmentação de atividades, a divisão de tarefas entre médicos especialistas, as rotinas e vestimentas impessoais e a limitação de locomoção são importantes exemplos. No que concerne às crianças, tais fatores colaboram para a perda de sua individualidade, o desenvolvimento de sentimento de culpa em relação aos pais e de quadros depressivos (FAVERO, 2007). Paralelamente, uma visão prioritariamente biologicista sobre os corpos e os indivíduos ainda permanece como o foco de atenção das equipes nos espaços de saúde (SILVA, 2007). Vale ainda destacar que a formação médica continua orientada, principalmente, para a aquisição do manejo

de técnicas, manobras e procedimentos. Pode-se ir adiante e afirmar que o processo de ensino-aprendizagem da biomedicina encontra-se baseado no distanciamento das emoções, na objetificação dos corpos e na ênfase de recursos tecnológicos como indicadores de uma boa prática profissional (BENET, 1999).

Reconhecendo essas questões e buscando redirecionar alguns desses reducionismos durante a formação médica, foi criado, no curso de medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *campus* Paulo Afonso (BA), o projeto de extensão “Auscultando Histórias: uma proposta de humanização no hospital”, desenvolvido no hospital municipal da cidade, com o objetivo principal de realizar ações voltadas para a humanização em saúde e promoção do bem-estar durante o período de internação. Nas linhas que seguem, serão relatadas as experiências extensionistas desenvolvidas com as crianças e suas acompanhantes.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo desenvolvido na forma de relato de experiência, vinculado ao projeto de extensão “Auscultando histórias: uma proposta de humanização no hospital”, do curso de medicina da UNIVASF, *campus* Paulo Afonso (BA). Iniciado em abril de 2019 e concluído em março de 2020, o projeto teve o objetivo geral de promover o bem-estar e diminuir o estresse nos pacientes hospitalizados e seus acompanhantes, além de estimular a empatia, o respeito à alteridade e as habilidades de comunicação (escuta e diálogo) em estudantes de medicina por meio da relação com as pessoas sob cuidado e outros profissionais de saúde.

As ações extensionistas foram realizadas no Hospital Municipal de Paulo Afonso a partir de setembro de 2019 até fevereiro de

2020. O atendimento prestado aos usuários do serviço de saúde faz-se através de consultas ambulatoriais, internamento, realização de exames complementares e serviço de urgência. O hospital dispõe de 20 leitos cirúrgicos, 14 clínicos, 8 pediátricos, 4 obstétricos, 1 psiquiátrico, 10 de UTI e outras especialidades - todos conveniados ao SUS (BRASIL, 2020). Dois grupos de estudantes alternavam-se em encontros quinzenais para abranger as enfermarias de adultos e crianças. No presente relato, serão exploradas as vivências de três discentes voluntários responsáveis pelas visitas à ala pediátrica do HMPA.

A entrada oficial no hospital foi precedida por uma etapa de preparação a fim de instrumentalizar a equipe de extensionistas com recursos teóricos e práticos. Entre os meses de maio a julho de 2019, ocorreu uma capacitação discente, com encontros semanais, com a coordenadora e um colaborador externo, na qual foram exercitadas técnicas de acolhimento, expressão corporal e produções artísticas. Paralelamente, ocorreram reuniões de supervisão, discussão científica e de elaboração dos planejamentos mensais. Outro momento desta fase preparatória compreendeu visitas exploratórias, realizadas em maio de 2019, para conhecer as instalações e a dinâmica do hospital. Nestas ocasiões, percebeu-se a necessidade de ações direcionadas para o segmento infantil, dado que não estavam contempladas na proposta inicial do projeto. Com esta constatação, foi realizada uma campanha de arrecadação de brinquedos e livros de contos infantis para usufruto das crianças durante as atividades no hospital.

Toda esta preparação ajudou a adequar as brincadeiras e os objetos lúdicos de acordo com a faixa etária de cada criança no espaço do hospital. Antes de iniciar cada vivência, eram feitas a apresentação do grupo de extensionistas e o convite aos pacientes e acompanhantes para brincar no espaço de socialização infantil, uma área externa localizada na ala pediátrica. Durante as ações, exploraram-se atividades

que ampliaram o repertório cognitivo e de recursos sociais das crianças, como contação de histórias, dinâmicas com brinquedos e jogos. Além de proporcionar um ambiente acolhedor para escuta e conversa com as acompanhantes dos pacientes hospitalizados.

Outra estratégia metodológica utilizada pelo projeto consistiu na realização de diários de campo. Após as atividades no hospital, o grupo de extensionistas registrava as vivências individuais e coletivas, a fim de realizar a troca de experiências com os demais participantes do projeto e fornecer uma devolutiva para a coordenadora. Outras finalidades deste recurso visam o aperfeiçoamento pessoal para futuras ações e elaboração de material para confecção de conteúdo científico. É a partir da produção deste material que fazem parte as reflexões aqui desenvolvidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A importância da extensão universitária reside em iniciativas que aliam teoria e prática visando à capacidade de legitimar o conhecimento como ferramenta de transformação social e democratização do meio acadêmico. Desde a capacitação dos integrantes, a partir de oficinas teatrais e de palhaçaria, discussões de obras científicas e relatos interpessoais, até as ações na ala pediátrica do hospital municipal, houve um compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (GONÇALVES, 2016). Embora se constitua como projeto extensionista, o “Auscultando Histórias” efetiva todas essas diretrizes durante seu processo formativo e prático. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto proporcionaram aprendizados importantes à formação acadêmica em saúde à medida que firmaram os princípios de socialização dos conhecimentos, garantindo um maior nível

de responsabilidade social e política por parte da universidade (FORPROEX, 2012).

O período de capacitação serviu de canalizador das inquietações sobre as vias desumanizadoras durante a formação médica, a partir das experiências vivenciadas pelos discentes durante a graduação. Sabe-se que, historicamente, o processo de formação do profissional de medicina, no Brasil, desalinha-se, por vezes, às práticas de humanização e autocuidado. Debates sobre essas lacunas no ensino médico inspiraram a elaboração, em 2014, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para graduação em medicina, focando ainda mais no aprendizado ativo, integrado e humanizado (BRASIL, 2014). O curso de medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *campus* Paulo Afonso (BA), do qual fazem parte os discentes e a coordenadora do presente projeto, apresenta-se sob essas diretrizes desde a sua fundação, em 2014, o que facilitou o entendimento sobre o tema, bem como o vislumbre da relação entre o campo teórico e prático. Nesses aspectos, foi interessante notar que ao mesmo tempo em que se percebia um meio acadêmico mais humanizado, o cenário prático das ações extensionistas ainda replicava, muitas vezes, um modelo assistencial tradicional.

Com a base teórica conquistada na fase inicial, os integrantes puderam relacioná-la às principais demandas em saúde dos usuários do sistema de saúde nas idas ao hospital. Conforme destacado anteriormente, o primeiro reconhecimento desta ordem se deu com a inclusão da ala pediátrica na rotina de visitas, cuja urgência para iniciativas humanizadoras era evidente. Partiu-se do entendimento no qual a hospitalização, para a criança, é sentida como uma interrupção de um período de liberdade e bem-estar, que, em geral, é limitado por um ambiente hospitalar pouco lúdico e desfavorável à expressividade típica

dos infantes. Esse processo é agravado pela impossibilidade, muitas vezes, do ato de brincar, o qual constitui a forma mais genuína de manifestação do “ser criança”, seja pela condição de saúde, seja pela falta de suporte estrutural (MELLO, 1999). Vale dizer que, embora o HMPA possua, na ala pediátrica, um espaço para socialização, isto é, uma brinquedoteca, conforme a Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005, a qual estabelece a obrigatoriedade de brinquedotecas em setores pediátricos com regime de internação, havia claramente a falta de iniciativas que retirassem aquele ambiente da monotonia e da sobriedade (BRASIL, 2005).

Assim, motivados pelas questões levantadas no período formativo, parte dos integrantes do projeto focou suas ações no público infantil, construindo atividades que pudessem minimizar o impacto da hospitalização e da medicalização, como forma de exercitar o princípio bioético da autonomia no plano de ação e identitário. Esta postura afinou-se ao entendimento de que o paciente menor de idade precisa ser resguardado em sua condição de vulnerabilidade, porém sem sobrepor as experiências autônomas e seus próprios desejos em nome de um paternalismo clínico (KONDER, 2016).

No hospital, a equipe de extensionistas seguia duas dinâmicas. Uma delas consistia no convite para que os meninos e meninas em internação na enfermaria pediátrica e que tivessem condições se deslocassem até a área externa onde se localizava a brinquedoteca. Neste espaço, eram priorizados os jogos com bola, corridas ou que exigissem maiores movimentos dos participantes. Outra abordagem era destinada à enfermaria cirúrgica, na qual as crianças permaneciam durante o pré e pós-operatório. Aqui, as ações concentravam-se mais em brincadeiras e contação de histórias com os brinquedos e livros levados pela equipe. Segue, abaixo, um trecho de diário de campo de

uma das extensionistas para exemplificar como as nossas atividades aconteciam no hospital:

Entramos, nos apresentamos, encorajamos que fôssemos todos para a área externa, apesar do dia nublado, pois haveria mais espaço e maior conforto para que pudéssemos brincar. G. e J. vieram então acompanhados de suas mães. G. é um pouco mais velho e J. já independente, pois já caminhava, mas menor em tamanho. Uma menina, bastante traumatizada de idas ao hospital – conforme a mãe de G., D., nos informou depois – se manteve dentro do quarto com sua mãe, sem largá-la (Diário de campo, L.Q.G., 11 de outubro de 2019).

Em todos os encontros do projeto, os principais instrumentos utilizados pelas crianças eram os brinquedos, tanto os levados pela equipe quanto os já dispostos no hospital. Nesse sentido, a variedade e a ludicidade desses objetos aguçaram a curiosidade e integração dos infantes, uma vez que as barreiras existentes entre as crianças, suas acompanhantes e os participantes do projeto foram diluídas por brincadeiras inclusivas e dinâmicas. Essas experiências corroboram a importância do brinquedo como ferramenta de cuidado e construção de vínculo ao ser utilizado como recurso terapêutico para alívio da rotina hospitalar e fator de aceitação da condição em saúde. É inegável, inclusive, que se constitui um mecanismo de humanização do atendimento ao reforçar a autonomia e a integridade da criança hospitalizada (CANÊZ, 2019).

A contação de histórias, a partir de livros, gibis, quadrinhos e mangás, foi outro importante recurso explorado pelo projeto ao proporcionar o acesso a um imaginário lúdico para além da normatividade hospitalar. Nesse sentido, as histórias funcionam como mediadoras do processo de cuidado, bem como um recurso terapêutico em si, inclusive diminuindo níveis de estresse e ansiedade comuns às crianças sob cuidado no hospital. A prática da leitura também reforça a

autonomia, pois as histórias são escolhidas e, quando possível, contadas pelas próprias crianças, que junto à equipe de extensionistas, imaginavam um universo lúdico e paralelo (BRONDANI, 2019).

O envolvimento das crianças em relação às ações desenvolvidas pelo “Auscultando Histórias” mostrava-se emocionalmente positivo e empoderador. Exemplo disso é que todas as iniciativas eram propostas por elas e, conjuntamente, conduzidas ao lúdico e ao terapêutico. Desde brincadeiras que remetiam à rotina fora do hospital, perpassando a escolha de histórias fantasiosas, até aos planos para o futuro após o tratamento demonstraram a relevância das ações que alteravam a rotina difícil do hospital. Esse é o caso do trecho a seguir:

J., que adorava bolo, pediu logo o seu pedaço. Sentou para comer e falava que estava ótimo o tempo todo. E claro, nesses momentos o que não faltou foi a sua gargalhada silenciosa, que até o seu pescoço se encurvava para trás. Após os parabéns, continuamos brincando na área externa com J. e com V. (Diário de campo, M.C.M.S.C.B., 5 de outubro de 2019).

Nesse dia, foi uma surpresa receber a notícia de que era aniversário de uma das crianças hospitalizadas. Ao saber disso, uma das extensionistas propôs a ideia de comprar um bolo em uma das cantinas externas ao prédio, para celebrar o momento. A proposta foi muito bem recebida e os parabéns encantaram a quem estava presente. Assim, os elementos diferentes naquele espaço, simbolizados pelos discentes, os brinquedos novos e a própria capacidade de expressão, reforçaram o entendimento de que as brincadeiras podem ser recursos de promoção à saúde. Nesse contexto, cada criança expressava a sua forma individual de brincar, ouvir ou contar uma história, pois era evidente o respeito às subjetividades por parte dos integrantes do projeto.

A hospitalização pode ser vivida ou interpretada como uma situação traumática, em que o infante se vê passivo e limitado, contribuindo para o aparecimento de sentimentos de culpa e medo. Por isso a importância do incentivo à ludicidade e ao brincar como ações humanizadoras em saúde, sendo o lúdico percebido como uma possibilidade de construção positiva em momentos difíceis. Observa-se, nesse cenário, a efetivação da humanização como respeito às singularidades dos agentes relevantes à produção do cuidado, sobretudo, a própria criança, que, por meio da experiência imagética, comunica-se com o mundo, principalmente, no âmbito hospitalar, expressando-se e agindo de forma ativa na própria condição em saúde, seja pelo brincar ou pelo contar e ouvir alguma história (JONAS, 2013).

Conforme apresentado, as ações extensionistas abrangeram também as acompanhantes. Ao longo das visitas, o grupo discente identificou um recorte sociocultural e de gênero: apenas mulheres - mães ou parentes - acompanhavam as crianças durante a internação. Sabe-se que é direito de toda criança e adolescente a presença de um acompanhante responsável durante a hospitalização, conforme assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990). Entretanto, a exclusividade de figuras femininas no suporte às crianças hospitalizadas demonstra que as redes sociais de apoio e cuidado pela condição de enfermidade na infância obedecem a processos distintos de socialização em termos de gênero. Nesse sentido, as noções de cuidado e proteção são hegemonicamente associadas às responsabilidades femininas, enquanto, para os homens, permanece a ideia de provedores econômicos (MORAIS, 2018).

Muitas dessas mulheres participaram ativamente de algumas brincadeiras. Por exemplo, os jogos de bingo conseguiam mobilizar a atenção de mães e crianças com humor e diversão. Outros modos de

interagir vinham por meio de comentários, piadas ou ainda palavras de encorajamento dirigidas às meninas e aos meninos ali presentes para que brincassem também. Nesses aspectos, a totalidade destas acompanhantes demonstrou apoio às ações extensionistas desenvolvidas, além de votos de continuidade, sinalizando que esse tipo de oferta mobiliza familiares cuidadoras a interagir com os processos que busquem atenuar a condição de adoecimento da criança (COSTA, 2019). Vale ainda mencionar o reconhecimento da parte delas referente aos benefícios para si oriundos destes momentos, que eram vistos como intervalos da sobrecarga do trabalho de cuidado com as crianças. Essas observações reforçam a ideia de que as implicações emocionais e psicológicas do adoecimento infantil afetam toda a rede social familiar, sobremaneira quem acompanha de perto todo o processo de internação.

Em relação aos profissionais do hospital, sobretudo, da ala pediátrica, entre enfermeiros, médicos, maqueiros, recepcionista e técnicos, em sua maioria, também demonstraram satisfação com as ações do projeto. Eles externalizam uma compreensão de que as atividades extensionistas contribuem como uma iniciativa de lógica complementar ao tratamento direcionado às causas orgânicas. Nessa linha, os profissionais puderam atuar de maneira mais fluida e simples, pois houve o incentivo terapêutico das ações, bem como o entendimento da criança sobre sua condição, aumentando a sua aceitabilidade ao cuidado dos trabalhadores de saúde (BORTOLOTE, 2008). Desse modo, o projeto pode colaborar, ainda que em menor escala, com a melhoria de um serviço de saúde pública que acolhe e cuida da população mais vulnerabilizada socioeconomicamente no município.

Destacam-se, ainda, as repercussões da proposta para a formação discente. Nesta direção, o projeto constituiu-se a partir de uma

via de mão-dupla, uma vez que as ações trouxeram benefícios ao público ao mesmo tempo em que afetaram positivamente todos os discentes, reforçando, com isso, a integralidade da assistência (MITRE, 2007). O conjunto das experiências apresentadas aqui possibilitou um estímulo às buscas por humanização no exercício profissional futuro. A vivência no campo prático consegue despertar sentimentos e princípios éticos essenciais ao cuidado humanizado, como autonomia e longitudinalidade. Conforme revelam-se nos trechos:

Em geral, o encontro foi bastante proveitoso para experimentar um pouco do que será a interação com indivíduos desconhecidos, visto que já apresentei dificuldades entre pessoas do meu convívio; vejo como uma possibilidade para melhorar cada vez mais minhas habilidades comunicativas, porém temo não conseguir desenvolvê-las bem. Todavia, também acredito que seria muito bom trabalharmos formas não somente de nos soltarmos, mas também de abordagem das outras pessoas. (Diário de campo, L.Q.G., 19 de julho de 2019).

Eu sempre acreditei que cada segundo da vida é um aprendizado, às vezes percebido ou não, mas me surpreendi com a quantidade de coisas apreendidas naquela manhã. Desde o valor da saúde física e emocional, até o falar, o ouvir e o entender. De fato, é preciso mais do que apenas saber examinar para o profissional de quem tanto precisam. Nesse sentido, foi maravilhoso perceber o quão revolucionária poderia ter sido aquela breve visita, o quão significativo se tornou cada abraço e cada agradecimento. Isso tudo faz valer a pena tanto esforço, tantas manhãs ocupadas e tantas palavras escritas. (Diário de campo, I.G.M.L., 5 de outubro de 2019).

Os fragmentos acima demonstram que, do ponto de vista acadêmico, houve um ganho significativo em relação às noções de humanização da atenção à saúde, como escuta ativa, compreensão das diferentes condições em saúde e respeito às subjetividades. Ao lado desses aspectos, foi possível aprimorar habilidades sociais e comunicativas, potencialidades artísticas e desenvoltura na realização

das atividades. Saber manejar ferramentas relacionais, longe de ser um atributo secundário, é qualificador para uma atuação profissional mais horizontal e afinada com as necessidades da pessoa sob cuidado, pois permite acessar os sentidos individuais da experiência de adoecer. Com estas atitudes, é possível uma melhora da qualidade do acolhimento durante a internação, além de ajudar a estabelecer um laço de confiança entre os profissionais de saúde e aqueles que vão receber sua atenção (DESLANDES, 2004).

Nessa lógica, as práticas desenvolvidas pelos estudantes fortalecem o princípio de educação na saúde para a reorientação curricular a fim de construir um perfil médico munido de ferramentas sociais imprescindíveis ao futuro profissional. Essas experiências recaem sobre a concepção de educação popular em saúde ao valorizar os distintos saberes envolvidos no processo de cuidado e permitir a interlocução entre educadores e educandos no desenvolvimento das ações (FALKENBERG, 2014). Dessa forma, possibilita-se o diálogo entre saberes populares e técnicos, que se complementam para o fortalecimento da integralidade da assistência para crianças e familiares, bem como ao aprimoramento formativo dos discentes envolvidos.

Esse conjunto de atos pedagógicos contribui para uma nova graduação em medicina, cujo eixo extensionista corresponde às demandas da comunidade, intervindo em suas lacunas, vivenciando aprendizagens mútuas e articulando subjetividades, inclusive para efetivação da participação social no SUS. Assim, desde a reflexão crítica entre os discentes no processo formativo do projeto à efetivação das ações na ala pediátrica do hospital, há um diálogo entre a cultura científica acadêmica e a popular, culminando na gestão compartilhada do cuidado, em que usuários e futuros profissionais aprendem juntos (GOMES; MERHY, 2011).

Todos esses aspectos evidenciam o potencial social, político e intelectual apresentado pelas ações extensionistas universitárias nos cursos de saúde, e, aqui em particular, as propostas de cuidado humanizado. Entendendo que um dos principais propósitos destas iniciativas reside no atendimento de demandas da comunidade, através do preenchimento de uma lacuna de ações humanizadoras durante a hospitalização infantil, ganhou a formação discente não só por ter se familiarizado com o cenário prático, mas também por ter sido capaz de identificar necessidades em saúde e agir para o fortalecimento das práticas cuidadoras no SUS (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As inquietações discentes possuem um grande potencial de construir iniciativas e ações efetivas, por isso a extensão universitária se constitui como importante mecanismo nesse processo, ao propor intervenções teórico-práticas para garantir a função social da universidade. O “Auscultando Histórias” demonstra a possibilidade de aliar questões acadêmicas recorrentes durante a graduação em medicina, no caso, a humanização em saúde, a uma realidade preocupante que é a integralidade da assistência à criança hospitalizada e sua rede social de apoio.

A hospitalização pode ser um período árduo e complicado durante a infância, sobretudo quando há falta de ferramentas para o pleno exercício do “ser criança”. Dessa forma, a ludicidade incentivada pelo brincar e pelas histórias consiste em um grande recurso terapêutico e humanizador. Trata-se de um exercício coletivo que aumenta a autonomia da criança e gera ganhos acadêmicos e pessoais a todas as

peessoas envolvidas, pois promove aprendizados práticos e teóricos, como habilidades de comunicação, escuta ativa e empatia. Apesar de existirem dificuldades em todo processo de intervenção na comunidade, a ausência de intercorrências para a continuidade das atividades do projeto é um grande indicativo de colaboração institucional e interpessoal, bem como de benefício para crianças, acompanhantes e equipe do hospital.

Por fim, afirma-se que o objetivo central do projeto foi atingido, isto é, o redirecionamento de inquietações dos integrantes sobre humanização para a efetivação de ações que melhoram a saúde da população, por intermédio do estímulo ao brincar e ao lúdico como estratégia de cuidado humanizado na infância. Como consequência direta, cumpre-se também uma tarefa das mais urgentes que é formar médicos e médicas com qualificação teórico-prática para atuar e fortalecer as práticas de saúde do SUS.

## REFERÊNCIAS

BISCARDE, Daniela Gomes dos Santos; PEREIRA-SANTOS, Marcos; SILVA, Lília Bittencourt. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 18, n. 48, p.177-186, 2014.

BENET, Octavio. Saber e sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 123-150, jun. 1999.

BORTOLOTE, Giovana Soares; BRÊTAS, José Roberto da Silva. O ambiente estimulador ao desenvolvimento da criança hospitalizada. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s.l.], v. 42, n. 3, p.422-429, set. 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)  
Acesso em: 17 dez. 2020

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jun, 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 17 dez. 2020

BRASIL. **Lei Federal 11.104, de 25 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 21 mar 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm)  
Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Cadastro Nacional De Estabelecimentos de Saúde (CNES). 2020. Disponível em: [http://cnes2.datasus.gov.br/cabecalho\\_reduzido.asp?VCod\\_Unidade=2924002549905](http://cnes2.datasus.gov.br/cabecalho_reduzido.asp?VCod_Unidade=2924002549905) Acesso em: 12 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar /

Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. – Brasília:

Ministério da Saúde, 2001. Disponível em:

<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf> Acesso em: 17 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. HumanizaSUS: política nacional de humanização / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. - Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível

em:[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus\\_2004.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_2004.pdf)

Acesso em: 17 dez. 2020

BRONDANI, Jeanine Porto; PEDRO, Eva Neri Rubim. O uso de histórias infantis no cuidado de enfermagem à criança: revisão integrativa. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 72, supl. 3, p. 333-342, Dec. 2019.

CAMPOS, Rosana Onocko. Reflexões sobre o conceito de humanização em saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 64, p. 123-130, maio/ago. 2003.

CANÊZ, Juliana Bordoni; GABATZ, Ruth Irmgard Bärtschi; HENSE, Tuize Damé; VAZ, Vitória Gonçalves; MARQUES, Rayssa dos Santos; MILBRATH, Viviane Marten. O brinquedo terapêutico no cuidado à criança hospitalizada. **Revista Enfermagem Atual InDerme**, v. 88, n. 26, 7 ago. 2019.

CASTRO, Elisa Kern de. Psicologia pediátrica: a atenção à criança e ao adolescente com problemas de saúde. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 27, n. 3, p. 396-405, set. 2007.

CAVALCANTE, Neyde Alegre de Souza; NASCIMENTO, Samara Santos; ABENSUR; Nathalia Pereira; MELO, Deise Andrade; SARAIVA, Juliana Vieira; SILVA, Ana Francisca Ferreira de. Hospital de ursinhos: o

uso da ludoterapia na educação em saúde de crianças. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 580-586, 2020.

COSTA, Aline Rodrigues; NOBRE, Camila Magroski Goulart; GOMES, Giovana Calcagno; NORBERG, Pamela Kath de Oliveira; ROSA, Gabriela Silva Miranda. Sentimentos gerados na família pela internação hospitalar da criança. **Journal Of Nursing And Health**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 1-12, 20 jun. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira; MITRE, Rosa Maria de Araújo. Processo comunicativo e humanização em saúde. **Interface (Botucatu)** [online]. 2009, vol.13, suppl.1, pp.641-649.

FALKENBERG, Mirian Benites et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, i. 19, n. 3, p. 847C852, mar. 2014.

FAVERO, Luciane; DYNIEWICZ, Ana Maria; SPILLER, Andreia Pereira Martins; FERNANDES, Leonardo Alexandre. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, [S.L.], v. 12, n. 4, p. 529-534, 20 dez. 2007.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira.

**Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 7-18, jan. 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, [s.l.], v. 33, n. 3, p.1229-1256, 1 abr. 2016.

JONAS, Marcela Fonseca; COSTA, Maria Angélica Dantas Jesuino; SOUZA, Priscila Tereza Lopes; PINTO, Rayssa Naftaly Muniz; MORAIS, Gilvânia Smith da Nóbrega; DUARTE, Marcella Costa Souto. O Lúdico como Estratégia de Comunicação para a Promoção do Cuidado Humanizado com a Criança Hospitalizada. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, [s.l.], v. 17, n. 4, p.393-400, 30 dez. 2013.

KONDER, Carlos Nelson de Paula; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Crianças e adolescentes na condição de pacientes médicos: desafios da ponderação entre autonomia e vulnerabilidade. **Pensar Revista de Ciências Jurídicas**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.70-93, 11 maio 2016.

MARINELO, Gisele dos Santos. Estratégias lúdicas na assistência ao paciente pediátrico: aplicabilidade ao ambiente cirúrgico. **Sobecc**, São Paulo, p. 57-66, 2013.

MELLO, Cátia Olivier; GOULART, Cláudia Maria Teixeira; EW, Raquel Almeida; MOREIRA, Ana Maria; SPERB, Tânia Mara. Brincar no hospital: assunto para discutir e praticar. **Psicol Teor Pesqui.** 1999;15(1):65-74.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. A perspectiva dos profissionais de saúde sobre a promoção do brincar em hospitais. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 12, n. 5, p.1277-1284, out. 2007  
MOREIRA, Márcia Adriana Dias Meirelles; LUSTOSA, Abdon

Moreira; DUTRA, Fernando; BARROS, Eveline de Oliveira; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; DUARTE, Marcella Costa Souto. Políticas públicas de humanização: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 20, n. 10, p. 3231-3242, out. 2015.

MOREIRA, Sarah Lins de Barros; PAULA, Ana Patrícia da Rocha Lima de; CRUZ, Kladson Ramos; SOARES, Vanessa Ferry de Oliveira; BUENO, Luciano Domingues; VOSS, Fernanda Ferreira. A implantação da brinquedoteca como estratégia de humanização: relato de experiência. **Gep News**, Maceió, v. 1, n. 4, p. 8-13, dez. 2017.

MORAIS, Rita de Cássia Melão de; SOUZA, Tania Vignuda de; OLIVEIRA, Isabel Cristina dos Santos; MORAES, Juliana Rezende Montenegro Medeiros de. A estrutura da rede social da mãe/acompanhante da criança hospitalizada. **Cogitare Enfermagem**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-10, 15 jan. 2018.

MOTTA, Alessandra Brunoro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 19-28, abr. 2004.

SADALA, Maria Lúcia Araújo; ANTONIO, Ana Luiza de Oliveira. Interagindo com a criança hospitalizada: utilização de técnicas e medidas terapêuticas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 93-106, jul. 1995.

SANTOS, Jaqueline Maria Silva dos; SILVA, Maria Edna Bezerra da; ARAÚJO, Raiane Jordan da Silva; LOPES, Raquel Ferreira; CALDAS, Marcela Araujo Galdino. Atividades lúdicas e educação em saúde com crianças hospitalizadas: um relato de experiência projeto resgatar. **Gepnews**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 616-623, jun. 2019.

SILVA, Juliana Bastoni da. Significado atribuído pelo enfermeiro ao cuidado prestado à criança doente crônica hospitalizada acompanhada de familiar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s. l], v. 2, n. 28, p. 250-259, 2007.

SOUZA, Ana Augusta Maciel; FIGUEIREDO, Mirela Lopes; PRADO, Patrícia Fernandes; SOUTO, Simone Guimarães Teixeira. Uso de recursos lúdicos na assistência à criança hospitalizada: relato de experiência. **Revista Intercâmbio**, Montes Claros, v. 10, p. 238-243, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.<sup>1</sup>

*Adson Luan Duarte VilasboasSeba*  
adson.seba@unemat.br

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT  
Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT

*Lucilene Justina da Silva*  
lucilenejustina@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT

*Maira Brás Costa*  
maira.bras@unemat.br

Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso  
Professorada Universidade do Estado de Mato Grosso

*Sergio José Terlizzi*  
sergio.terlizzi@unemat.br

Aluno especial do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística da UNEMAT

*Sylvain Anagonou*  
sylvanagonou@gmail.com

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT  
Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT

Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo é professora titular da Universidade de Brasília, onde se dedica à área de Sociolinguística com ênfase em Educação e Linguística. A autora tem produção científica nas áreas de letramentos e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula. Uma de suas obras mais expressivas é “O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa”, que contempla

---

<sup>1</sup> Resenha produzida para o cumprimento dos créditos da disciplina de Sociolinguística do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) ministrada pela Profa. Dra. Cristiane Schmidt.

públicos diversos, como: professores pré-serviço, profissionais em exercício, bem como estudantes de pós-graduação.

Trata-se de um “livro de cabeceira” que reúne pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa interpretativista que podem ser mobilizados em sala de aula. Do ponto de vista acadêmico, o livro é uma ferramenta de combate à “escrita genérica”, termo usado por Ferreti (1997) para representar as dificuldades dos professores em propor projetos a partir de suas experiências em sala de aula, não ultrapassando o gênero “relato de experiência” que, na maioria das vezes, não são fundamentados teoricamente.

Nessa ótica, os objetivos principais desse livro são: i) possibilitar que os leitores se apropriem dos princípios básicos da pesquisa qualitativa; ii) qualificar os leitores para leitura e produção de textos acadêmicos, como: relatórios e projetos de pesquisas, ensaios e artigos; iii) estimular professores e todos os envolvidos com a educação a terem uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico. Para alcançar estes objetivos, a obra se divide em 11 capítulos diretamente voltados ao ensino enquanto prática investigadora. Todos os capítulos possuem indicações de leituras, glossários e pontos de reflexão, elementos que incentivam a busca de conhecimentos externos ao livro.

Nos capítulos 1 e 3, intitulados respectivamente “*Postulados do paradigma positivista*” e “*Postulados do paradigma interpretativista*”, a autora ilustra como é a gênese da epistemologia por meio desses dois pensamentos. A partir de um percurso histórico, mostra as posturas científicas adotadas pelo homem, como o paradigma positivista que se fundamenta no pensamento de Augusto Comte e promulga que a realidade é apreendida por meio da observação empírica através do processo indutivo. Por outro ângulo, o paradigma interpretativista alerta que não há como fazer observações científicas em ciências humanas de forma independente das práticas sociais pelo qual estabelece que o científico não é alheio ao objeto de estudo e de uma forma pode afetar o objeto cognoscível.

Por conseguinte, no capítulo 2 denominado “*Exemplo de pesquisa quantitativa experimental*” a autora ilustra uma pesquisa quantitativa experimental. Trata-se de uma dissertação que investiga os aspectos da variação do português brasileiro, especificamente, da questão da variação não-padrão da concordância verbal. O capítulo destaca que a pesquisa

que segue o paradigma positivista pode ser experimental ou não experimental, mas que em ambas, o fulcro do trabalho do pesquisador é explicar as relações causais entre os fenômenos estudados.

Ademais, no capítulo a autora traz à luz o que é ser um “*professor pesquisador*”, e lança olhares para a prática pedagógica. Segundo a ela, o que diferencia um professor pesquisador dos outros é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Nesse sentido, uma das ferramentas propostas pela autora para coleta de dados no contexto da sala de aula é o diário de pesquisa descritivo, local em que o professor pesquisador registrará eventos de suas práticas de ensino.

No capítulo 05 “*As rotinas da pesquisa qualitativa*” a pesquisadora ilustra a rotina da pesquisa qualitativa, que visa descobrir o que está dentro da “caixa preta”, termo utilizado para referir-se à imprevisibilidade da sala de aula. Esse tipo de pesquisa se inicia com perguntas exploratórias sobre temas que podem construir problemas de pesquisa. A autora dá importância à três aspectos a saber: a definição de um tema, proposição de perguntas exploratórias e a criação de asserções. As asserções devem estar relacionadas aos objetivos geral e específicos. Na prática, este é um dos capítulos mais importantes do livro pois mostra o *design* deste tipo de pesquisa desde o início à obtenção e reflexão dos dados.

Já no capítulo 06 “*Coleta e análise de dados*” a autora elenca os processos éticos e metodológicos da coleta e análise de dados de uma pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, ressalta a necessidade das negociações e providências práticas com a escola parceira. Em segundo, reforça a autonomia do professor pesquisador e que a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo e passivo, pois o pesquisador é parte do mundo em que ele pesquisa, logo, sua análise não pode ser dissociada completamente das suas crenças e visão de mundo. Para a realização do estudo, o pesquisador pode se valer de múltiplos instrumentos que geram grande quantidade de registros que ainda não são os dados, mas fontes para dados. Por esse viés, o pesquisador deve realizar o processo de indução analítica, que consiste em um esboço de todos os dados e as suas relações com as asserções e objetivos da pesquisa.

No capítulo 07 “*Elos entre asserções e dados*” a autora mostra na prática, o uso de asserções nas pesquisas interpretativistas, ilustrando-as com dados coletados em estudos concluídos. Há, no capítulo, seis exemplos de asserções de pesquisas interpretativistas que juntas reforçam a importância do professor pesquisador estabelecer asserções quando for analisar seus dados.

O capítulo 8 “*Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores*” mostra possibilidades aos professores formadores para contribuírem com as práticas pedagógicas dos docentes que estão na sala de aula, por exemplo, a gravação de videotapes para posterior discussão. A autora sugere para este procedimento, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica colaborativa.

Em seguida, no capítulo 9, os leitores, após a apreciação dos capítulos anteriores, estarão preparados para seguir um roteiro de elaboração e desenvolvimento de um “*Projeto de pesquisa qualitativa*”. As etapas são: Descrição do projeto; delimitação dos objetivos gerais e específicos; problema de pesquisa e justificativa; metodologia e análise. Ademais, no capítulo 10 “*pré-projetos de pesquisas qualitativas*”, Bortoni-Ricardo elenca 9 exemplos de projetos voltados ao trabalho realizado na educação básica. A autora dá voz aos autores os pré-projetos que tecem comentários sobre o estudo realizado e dialogam com os leitores, o que torna a discussão muito produtiva àqueles que desejam realizar projetos pelo viés interpretativista. O capítulo é de suma importância para dar visibilidade aos funcionamentos teórico-metodológicos estabelecidos nas seções anteriores.

Finalmente o capítulo 11 “*O paradigma de redes sociais para a análise qualitativa*” parte da discussão do modelo de redes aplicado à pesquisa social e sociolinguística. Para tanto, num primeiro momento, a autora traz a definição de rede social como o conjunto de vínculos entre os membros de um grupo e pontua que a análise de redes sociais é uma ferramenta interessante para a análise social de um grupo, como a sala de aula. O capítulo final destoa um pouco do conjunto da obra, como se estivesse um tanto deslocado na estrutura do texto, contudo traz um conceito importante para estudos etnográficos e sociolinguísticos, pois sabemos que a variação linguística é também um fenômeno social, logo as características

das redes sociais dos indivíduos irão influenciar nessa variação, sejam elas mais conservadoras ou mais inovadoras.

Para além de descrever os postulados teóricos da pesquisa qualitativa a obra é uma ferramenta interessante para professores em geral e para professores em formação, pois articula elementos da pesquisa com a prática docente e mostra as potencialidades da sala de aula como um lugar frutífero para a produção de conhecimento e inovação pedagógica a partir da postura do “professor pesquisador”.

#### **Referencias:**

FERRETTI, C, J. **Acompanhamento do processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento.** In: BIANCHETTI, L. (org). Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa. Passo Fundo: Ediufp, 1997. P.149-155.