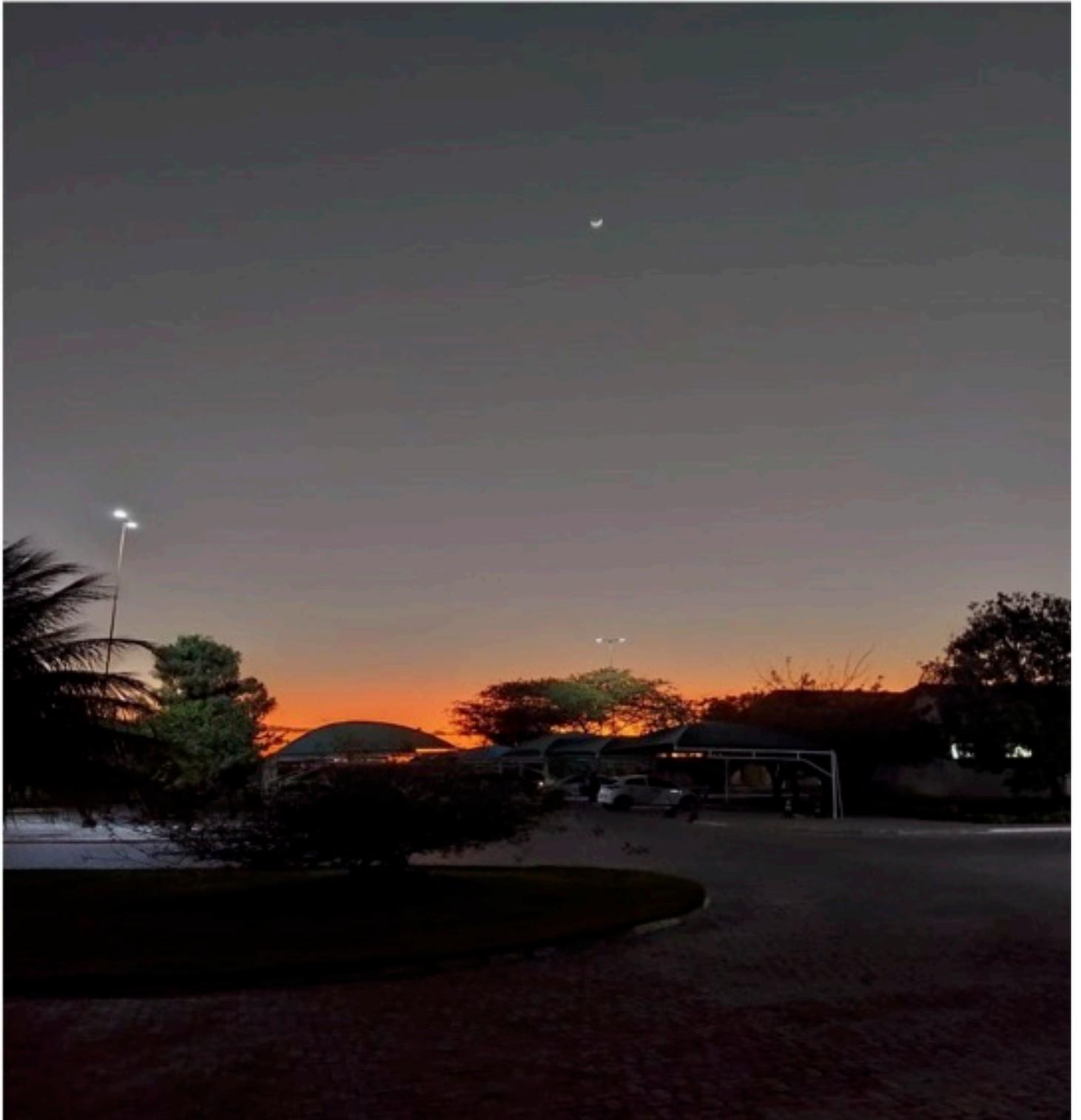




Volume 13, número 30, Abril, 2023

ISSN: 2177-8183





UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

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

56.304-205

Email: revasf.univasf@gmail.com

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

Volume 13, número 30, janeiro/fevereiro/março/abril, 2023



Reitor

Prof. Dr. Telio Nobre Leite

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Dra. Michelle Christini Araújo Vieira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Maria Helena Tavares de Matos

Conselho de Editores Associados

Dr^a 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.

Dra. Shirley Macêdo Vieira de Melo, 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

Email: revasf.univasf@gmail.com

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

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

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

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

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

Por do Sol na ponte Presidente Dutra. Foto de Henrique Passos - @henrique20049

Editor Chefe

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

**MULHERES PRETAS DA UNIVASF: SUAS HISTÓRIAS DE VIDA
ROMPENDO OS MUROS DA NEGAÇÃO**

**BLACK WOMEN AT UNIVASF: THEIR LIFE STORIES BREAKING THE
WALLS OF DENIAL**

**MUJERES NEGRAS DE UNIVASF: SUS HISTORIAS DE VIDA ROMPIENDO
LOS MUROS DE LA NEGACIÓN**

Maria Auxiliadora Tavares da Paixão
auxiliadora.tavares@univasf.edu.br
Mestrado Profissional em Extensão Rural
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
lucia.oliveira@univasf.edu.br
Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (UFPA)
Atua nos mestrados interdisciplinares Extensão Rural e Ciências da Saúde e Biológicas e no
Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (Univasf)

Timna da Paixão Fagundes Pereira
timnapro@gmail.com
Graduação em Direito pela Universidade Católica do Salvador
Especialização em Compliance e Direito Anticorrupção - Complexo Educacional Renato
Saraiva

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa Profissional em Extensão Rural da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco, cujo objetivo foi o de estudar o perfil racial da instituição e, nesse contexto, o perfil das mulheres pretas que integram o referido programa, tanto docentes como discentes, considerando o período 2017-2019. A partir da identificação desse perfil, realizou-se um mapeamento da presença de mulheres pretas servidoras da UNIVASF, bem como, do curso mencionado, com a finalidade de evidenciar as possíveis influências de fatores relativos ao gênero e ao pertencimento racial no seu acesso à IES e ao curso, resgatando as suas histórias de vida e de trabalho, considerando que elas, durante mais de um

século foram historicamente excluídas do processo de teorização e busca pelo conhecimento. Nesse sentido, foram elas postas na categoria de objeto a ser estudado e não de sujeitos do conhecimento ou mesmo protagonistas das próprias histórias. Para a realização da pesquisa foram utilizados dados quantitativos e qualitativos, sendo os primeiros coletados junto aos setores administrativos da instituição e ao programa de mestrado em Extensão Rural. Os dados qualitativos foram coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres pretas sujeitos da pesquisa. Os resultados apontam o protagonismo histórico das mulheres pretas; os conflitos nas relações de gênero no contexto da IES e do PPGEExR; a manutenção de desigualdades entre mulheres brancas e pretas e entre homens e mulheres pretos e pretas e que as mulheres pretas precisam dispor de condições sociais próximas dos brancos e brancas para ingressarem no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Racismo. Gênero. Discriminação Racial. Mulheres Pretas. Pós-Graduação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's thesis defended in the Professional Program in Rural Extension of UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco, whose objective was to study the racial profile of the institution and, in this context, the profile of black women who integrate the aforementioned program, both teachers and students, considering the period 2017-2019. From the identification of this profile, a mapping of the presence of black women serving UNIVASF was carried out, as well as the mentioned course, in order to highlight the possible influences of factors related to gender and racial belonging in their access to the IES and to the course, rescuing their life and work histories, considering that, for more than a century, they were historically excluded from the theorization process and the search for knowledge. In this sense, they were placed in the category of object to be studied and not of subjects of knowledge or even protagonists of the stories themselves. To carry out the research, quantitative and qualitative data were used, the first being collected from the administrative sectors of the institution and the Master's programs in Rural Extension. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with black women who were research subjects. The results point to the historical role of black women; conflicts in gender relations in the context of IES and PPGEExR; the maintenance of inequalities between white and black women and between black and black men and women and that black women need to have social conditions close to white and white to enter the academic space.

Keywords: Racism. Genre. Racial Discrimination. Black Women. Postgraduate studies.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la tesis de maestría defendida en el Programa Profesional en Extensión Rural de UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco, cuyo objetivo fue estudiar el perfil racial de la institución y, en ese contexto, el perfil de las mujeres negras que integran el mencionado programa, tanto docentes como estudiantes, considerando el periodo 2017-2019. A partir de la identificación de este perfil, se realizó un mapeo de la presencia de mujeres negras al servicio de la UNIVASF, así como del mencionado curso, con el fin de evidenciar las posibles influencias de factores relacionados con el género y la pertenencia racial en su acceso a las IES y al curso, rescatando sus historias de vida y obra, considerando que, durante más de un siglo, fueron históricamente excluidos del proceso de teorización y búsqueda del conocimiento. En este sentido, se les colocó en la categoría de objeto de estudio y no de sujetos de conocimiento o incluso protagonistas de los propios relatos. Para llevar a cabo la investigación se utilizaron datos cuantitativos y cualitativos, siendo los primeros recolectados de los sectores administrativos de la institución y de los programas de Maestría en Extensión Rural. Los datos cualitativos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con mujeres negras que fueron sujetos de investigación. Los resultados apuntan al papel histórico de la mujer negra; conflictos en las relaciones de género en el contexto de IES y PPGExR; el mantenimiento de las desigualdades entre mujeres blancas y negras y entre hombres y mujeres negros y negros y que las mujeres negras necesitan tener condiciones sociales cercanas a las blancas y blancas para ingresar al espacio académico.

Palabras llave: Racismo. Género. Discriminación Racial. Mujeres Negras. Posgraduación.

RACISMO: MARCO TEÓRICO-HISTÓRICO

As lutas da população negra remontam ao Brasil Colônia, onde foram eles os responsáveis pela constituição de imensas fortunas no triângulo comercial

formado por Portugal, Espanha e a África, de onde os seus residentes homens, mulheres e crianças foram caçados e capturados como animais; arrancados de suas terras, de suas tradições e de suas casas; onde filhos perderam seus pais e milhões de famílias foram brutalmente separadas para serem comercializadas nas Américas e gerar lucro nas mãos dos barões do tráfico negroiro.

Entre o final do século XV e o começo do século XIX, mais de 80% dos africanos que foram escravizados desembarcaram nas Américas. Os braços negros foram mutilados pelo trabalho escravo em escala imensurável no Brasil, como afirma o antropólogo e historiador Richard Prince (2014), ao escrever que “o Brasil recebeu cerca de 45% de todos os africanos trazidos como escravos para as Américas — mais do que qualquer outra nação”.

Contudo, além da força de trabalho, a contribuição do povo negro para a formação do Brasil teve marcas importantes nas dimensões da cultura e da sociabilidade, embora ofuscadas pelos aparatos culturais hegemônicos. A religiosidade, a música e a dança sobreviveram à escravidão, que teve início na primeira metade do século XVI, com a produção do açúcar no Brasil. Ao longo dos séculos essas tradições intercambiaram-se com as matizes culturais indígenas e europeias, constituindo o arcabouço sociocultural brasileiro, porém os elementos étnicos indígena e africano foram expurgados pelo processo colonizador dirigido pelo europeu, branco e católico, que negou ao indígena a sua identidade e civilização, enquanto que ao negro foi negada a existência da própria alma, já que qualquer rebeldia contra o colonizador poderia ser paga com a vida.

O povo negro foi completamente desumanizado no Brasil e reduzido à condição de mercadoria. Nascimento (2014) informa que a escravidão não é uma invenção africana, pois na sociedade babilônica dos anos 1750 a.C., as civilizações gregas e romanas já praticavam a venda de humanos. Entretanto, o escravismo no Brasil representou a mais radical degradação de homens e

mulheres, aqui convertidos em meios de produção com privação de seus direitos sociais.

Só a partir de meados do século XIX, quando o sistema escravocrata foi perdendo aos poucos a sua legitimidade, e o país passando a se alinhar a um novo tipo de formação hegemônica instaurada no ocidente a partir da Revolução Francesa (*liberté, egalite, fraternité*), é que foram dadas condições para a emergência de novos antagonismos sociais, ligados ao desenvolvimento do capitalismo que substituiu todas as relações baseadas na hierarquia por relações de mercadorização (MOUFFE, 1998).

A trajetória do povo negro no Brasil só pode ser verdadeiramente compreendida sob as condicionantes do mundo capitalista e as terríveis violações que este sistema impôs e continua impondo a esse povo – a máxima do lucro acima de tudo, que mantêm a segregação através de novos tipos de escravidão.

A globalização capitalista mudou o formato da comunicação entre os homens; sua relação com o consumo e o mundo do trabalho; modernizou a exploração dos trabalhadores e o domínio das elites. Entre a escravidão e a contemporaneidade, o capitalismo aperfeiçoou seus instrumentos de dominação e se tornou incapaz de atender aos anseios humanos.

Esse sistema de caráter estrutural e sistêmico, que reforça a desigualdade entre brancos e negros ainda hoje na sociedade brasileira é inquestionável e persiste com a fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os negros representam 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres do país.

Na década de 1970, em plena Ditadura Militar, ressurgiu o Movimento Negro pautando as suas lutas pela redemocratização, extinção das desigualdades sociais e em busca da cidadania. Mas foi no ano de 1975 que foi

criado o Movimento Negro Unificado – MNU em São Paulo, como reação à discriminação sofrida por quatro atletas negros no Clube Tietê e à morte de um trabalhador negro, Robson Silveira da Luz, devido a torturas policiais, reivindicando melhores condições de vida, denunciando o racismo e as dificuldades encontradas pelos negros no acesso ao mercado de trabalho, a violência policial e o desemprego (SILVA, 1988; SINGER, 1981).

Porém, até então, o movimento não atendia as relações de gênero, razão pela qual as mulheres pretas militantes, passaram a questionar essas práticas excludentes, que no dizer de Carneiro (2011), tiveram elas que enegrecer a agenda do Movimento Feminista e sexualizar a do Movimento Negro, promovendo uma diversificação das conceituações e das práticas políticas, quer afirmando novos sujeitos, quer exigindo reconhecimento das diferenças e desigualdades vigentes.

Do avanço dessas discussões, surgiram em 1976 no Rio de Janeiro, o IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras e a Sinba – Sociedade de Intercâmbio Brasil-África, mas em vários estados do país emergiram diversas organizações nas quais as mulheres pretas tiveram protagonismo, tais como, o Grupo Palmares no Rio Grande do Sul; em São Paulo, o Grupo Evolução; o Cecan – Centro de Cultura e Arte Negra, em 1975; a Acacab – Associação Casa de Arte e Cultura Afro- Brasileira, fundada em 1977. Em Salvador foi criado, em 1974, o bloco afro Ilê Ayê, que fomentou todo um clima para afirmação do Movimento Negro na Bahia, e o Grupo Negro – Estudos Sobre a Problemática do Negro Brasileiro, de onde saiu o quadro inicial de militantes do MNU da Bahia e outros (BAIRROS, 2000; GONZALEZ, 1984; GUIMARÃES, 2002; HANCHARD, 2001).

A Lei Afonso Arinos, aprovada em 1951, foi a primeira peça da legislação federal voltada ao enfrentamento do problema da discriminação no Brasil, mas sua proposição não teve como motivação o reconhecimento sistemático de

discriminação sofrida pela população negra do país, mas, ao contrário, os eventos de discriminação sofridos por estrangeiros no país. Mas foi o repúdio ao racismo declarado na Constituição de 1988 que mobilizou os esforços mais significativos com vista à substituição da Lei Afonso Arinos. Nesta nova conjuntura, já em 1989, foi aprovada a Lei nº 7.716, de 1989, de autoria do deputado federal Carlos Alberto Oliveira, a chamada Lei Caó, que prevê a punição para atos motivados pelo preconceito de cor ou raça.

Depois de um enorme vazio, a Constituição Cidadã de 1988 assegurou no Art.5º, que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei" e previu no Art.68 - Ato das Disposições Transitórias, o reconhecimento e o direito dos remanescentes das comunidades de quilombos às suas terras. A Lei nº. 7.716 de 5 de janeiro de 1989 " Lei Caó " passou a definir os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, tipificando condutas que abstem acesso a serviços, cargos e empregos (BRASIL, 1989).

Como afirma Berth (2020), ainda existe um sistema vigente que procura manter encarceradas e dependentes as mulheres pretas, muitas vezes imersas na realidade opressiva que as impedem de ter uma percepção clara de si mesmas enquanto oprimidas. Na mesma direção, Kilomba (2019) afirma que todo esse processo demonstra ser o racismo estrutural, onde as próprias instituições agem na perspectiva de privilegiar e manter as vantagens de brancos e brancas, daí a necessidade de fortalecer a luta dos movimentos que pautam o rompimento da barreira da discriminação, por intermédio de redes que promovem o resgate da liberdade, da autonomia, da dignidade e integridade dos povos de matrizes africanas.

AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA

Conhecer as formas como as desigualdades de gênero, raça, etnia, se produzem e reproduzem na sociedade é condição para que elas possam ser enfrentadas através das representações sociais comprometidas com a causa, mas principalmente pelo coletivo de mulheres pretas do Brasil.

O reconhecimento de que as desigualdades vivenciadas pelas mulheres, especialmente as mulheres pretas, vem se repetindo de geração para geração, deve ser o ponto de partida para se coibir tais iniquidades, considerando que tanto o racismo como o sexismo são geradores de violência que, via de regra, fazem parte do cotidiano das mulheres brasileiras, quer nas relações familiares patriarcais, quer no ambiente de trabalho, na academia e nos espaços sociais de modo geral, que se manifestam em variadas dimensões: física, emocional, psicológica, sendo todas elas perversas e que deixam marcas profundas no corpo e na alma de quem as sofrem.

Para as pesquisadoras americanas Patrícia Hill Collins (2000) e Deborah King (1988), a definição do pensamento da mulher preta e parda envolve enfrentar o complexo nexus de relações entre as classificações biológicas; a construção social de raça; e o gênero como categorias de análise; as condições materiais que acompanham as mudanças nas construções sociais, e a sua consciência sobre as diversas realidades vivenciadas. Para argumentar essa teoria, essas duas autoras clássicas do estudo de gênero afirmam que o pensamento central da mulher preta é o legado da luta, por conviverem no dia a dia numa sociedade que as desprivilegia.

Outra importante iniciativa no quadro jurídico e constitucional bastante eficiente foi a sanção da Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), em agosto de 2006, por criar mecanismos capazes de coibir a violência contra a mulher. Essa Lei prevê ainda, a criação dos juizados de violência doméstica contra a mulher; altera o Código de Processo Penal; o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Importante ressaltar o caráter educativo da Lei, que no

título III, cap. I, no Art. 8º parágrafo II, prevê a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas (BRASIL, 2006).

A vida de quase todas as pessoas é pautada por momentos de enfrentamentos, conquistas, vitórias e derrotas. O caminho evolutivo faz parte de todos os seres vivos. Alguns alcançam patamares com mais fluidez e outros percorrem caminhos íngremes, enfim, isso é a vida. Exercer o papel de servidora pública e discente numa instituição federal de ensino superior no sertão nordestino é uma grande conquista e empoderamento.

Sendo assim, considera-se importante destacar o que as mulheres negras do programa de mestrado profissional em extensão rural da Univasf estudam e prospectam em suas vidas acadêmicas e pessoais, bem como o racismo estrutural mascarado de uma democracia racial que atua em suas vidas.

Para tanto, foi feito um recorte sobre as docentes e discentes pretas do Mestrado em Extensão Rural da UNIVASF entre os anos de 2017 a 2020, objetivando demonstrar a relevância do programa na inserção e empoderamento dessas pessoas enquanto extensionistas e participantes das mais diversas áreas do conhecimento, já que é objetivo do PPGEExR – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural proporcionar a formação interdisciplinar de extensionistas capazes de interpretar e agir não apenas na dimensão técnica, mas também nas dimensões econômica, social, cultural e ambiental, permitindo a consolidação de competências e habilidades para a compreensão da realidade social afetada pelos projetos ditos de desenvolvimento, complementando, assim, a formação técnica, humanista e de interfaces interdisciplinares de egressos de

áreas distintas do conhecimento que atuam na extensão rural, tanto nas áreas mais fragilizadas da região do semiárido e quanto para além dele.

Neste contexto, um dos principais focos do programa é reduzir as necessidades regionais com o auxílio da articulação de diferentes áreas das ciências, do desenvolvimento tecnológico e inovação, junto a abordagens e metodologias interdisciplinares em torno das temáticas 'Extensão Rural e Desenvolvimento', gerando inserção dos profissionais pós-graduados, nas questões regionais e nacionais.

Diante disso, vislumbra-se que o empoderamento das mulheres está aqui sendo empregado não como estrutura de poder individualizado, mas, de acordo com a visão de Berth (2019), como “conjunto de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas na relação com as articulações políticas de dominação”. Vale a pena aqui lembrar as reflexões de Nascimento (2019), um dos principais intelectuais defensores da causa da população de pretos, quando ele enfaticamente argumentava:

Como esquecer que a República, logo após a abolição, cassou ao ex-escravo seu direito de votar, inscrevendo na Constituição que só aos alfabetizados se concedia a prerrogativa desse direito cívico? Como esquecer que, após o banimento do trabalho livre e assalariado, o código penal de 1890 definiu o delito de vadiagem para aqueles que não tinham trabalho, como mais uma forma de manter o negro à mercê do arbítrio e da violência policial?

Os pretos nesse país têm vivido num estado de terror desde 1890. Mesmo com os avanços da Lei, a realidade é que a maioria do povo preto permanece morando em favelas, trabalhando nas casas como domésticos, fora das universidades, do Parlamento, do Executivo e dos primeiros escalões das áreas públicas e privadas – com raras exceções. É esse preconceito velado que precisa ser eliminado (NASCIMENTO, 2019).

O que essa pesquisa procura evidenciar é que, ao lado da construção de instituições democráticas, a vigência da democracia implica a incorporação de valores democráticos nas práticas cotidianas. No caso das desigualdades de gênero, embora as mulheres apresentem uma escolaridade maior que os homens, como demonstram os dados do último Censo do IBGE (2010), mesmo aquelas com nível superior concluído ainda enfrentam desafios no que diz respeito aos retornos esperados pelo investimento educacional: seus rendimentos são inferiores aos dos homens, sua participação nos postos de comando e na condição de proprietárias-empregadoras ainda é restrita. Nessa constatação, além de haver um diferencial de raça e gênero, a combinação destes atributos leva a uma considerável desvantagem deste grupo no que diz respeito à sua forma de inserção no mercado de trabalho e, principalmente, nas disparidades de rendimentos.

Embora haja consenso entre os educadores que a educação é uma variável determinante no processo de ascensão social e obtenção de status ocupacional, existe um forte diferencial no caso das mulheres pretas quanto ao retorno do investimento em formação, evidenciando o caráter discriminatório do mercado. Ou seja, apesar de ter ocorrido diminuição das desigualdades de oportunidades no que concerne à instrução, há quase sempre uma disparidade no tipo de instrução recebida e no perfil das carreiras cursadas para aquelas que acessam o ensino superior. Isto porque, as mulheres, especialmente as pretas, quase sempre frequentam cursos menos valorizados no mercado de trabalho, tendo por consequência salários mais baixos (LIMA, 2009).

Em resumo, as desigualdades raciais se revelam tanto na busca pelo emprego – com elevada taxa de desemprego para os pretos e pardos – como na competição social por espaços e posições de poder – como a condição de empregador(a), de proprietários(as), posições de comando e chefia.

Foram essas justificativas que determinaram a escolha do tema para a realização desta pesquisa, o que permitiu analisar a situação das mulheres negras na Univasf e suas principais tendências de mudanças no período do estudo, procurando identificar em que medida a sobreposição dos atributos de raça e gênero tem configurado o perfil socioeconômico do grupo.

MATERIAL E MÉTODOS

Para o estudo sobre Mulheres Pretas na condição de servidoras da UNIVASF, técnicas, docentes e discentes do Programa Profissional de Pós-Graduação em Extensão Rural, foram consideradas as variáveis gênero, raça, desigualdade social, violência, mercado de trabalho, ensino superior e movimentos sociais dentro do procedimento metodológico da pesquisa quanti-qualitativa.

Como uma das formas de coleta de dados, recorreu-se aos documentos que abrigam as informações nos vários setores da IES, tais como: SRCA – Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, STI – Secretaria de Tecnologia da Informação, Progepe – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Coordenações dos Cursos de Pós-Graduação da UNIVASF, além de entrevista semiestruturada feita com os sujeitos da pesquisa.

A opção por esse caminho metodológico justifica-se pela oportunidade de se considerar não só o sistema de relações no qual os sujeitos estão inseridos, mas também as representações sociais que constituem a vivência do seu cotidiano e das suas relações com a sociedade. As duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não se pode concebê-las uma sem a outra nem uma separada da outra (GAMBOA, S.S.; SANTOS FILHO, 1995).

Esse processo auxiliou a pesquisadora a compreender essas relações geradas pelas entrevistadas, na interpretação da realidade. Na busca pelo conhecimento dos significados sobre raça, etnia, racismo estrutural, gênero e as práticas de violência às quais as mulheres são submetidas, a pesquisa quantitativa foi aplicada a fim de trabalhar o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e os seus significados, bem como, os conflitos.

Em paralelo à coleta dos dados documentais, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa em grande parte do universo identificado através da plataforma do google-meet em razão da pandemia do Covid 19. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando que as entrevistas fossem gravadas e posteriormente decodificadas e transcritas na íntegra, para análise do conteúdo.

A produção dos gráficos foi feita através de planilha eletrônica do pacote office-Excel.

ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

Das informações coletadas nos bancos de dados da Progepe, nas categorias Docente e TAE – Técnico Administrativo em Educação constam 351 servidores e servidoras que se auto declararam pretos e pardos quando das suas contratações, sendo 181 do sexo masculino e 170 do sexo feminino.

Dentre as servidoras que se autodeclararam pretas no momento do seu ingresso na instituição, uma se negou a participar da pesquisa com a alegação de que não se enquadrava como tal. Este comportamento, ressalta o preconceito embutido na própria pessoa, que nega a sua raça como mecanismo de defesa, certamente por ter sofrido durante a sua vida o estigma do cabelo crespo chamado pelos brancos de cabelo ruim; os traços fenotípicos do formato do nariz e dos lábios; e o volume do seu corpo de forma que às vezes beira a hiper

sexualização. Numa sociedade que privilegia a branquitude sobre as demais etnias, não é de se espantar que existam pessoas com dificuldade em reconhecer a sua não-branquitude.

Considerando o objetivo da pesquisa, constatou-se um total de 24 mulheres pretas a serem pesquisadas, entretanto, ao serem contatadas para participarem da entrevista, apenas vinte aceitaram, formando assim o grupo focal do presente estudo. As negativas foram diversas, mas o que se percebeu foi que nas entrelinhas ficava claro o desconforto em expor os seus sentimentos e emoções relacionados ao fato de serem pretas numa sociedade que destaca a raça branca como superior.

Ter orgulho das suas características ainda é uma atitude rara, sobretudo entre a população que atingiu status social e econômico privilegiado, como é o caso das servidoras públicas federais da Univasf, cujos salários são superiores aos da maioria que atua na iniciativa privada ou em atividades independentes, ou ainda, o enorme contingente de desempregadas e de trabalhadoras não assalariadas.

Em relação ao nível de escolaridade, observou-se que nos editais para contratação de servidores públicos para a carreira de docente nos primeiros anos da instituição aceitavam profissionais que possuíam apenas o título concernente a graduação, contudo, atualmente o quadro é outro e a aprovação e posse acontecem apenas para profissionais com doutorado, o que requer mais tempo na formação e reduz o período de ausência do profissional na instituição para o seu aperfeiçoamento.

Em relação à categoria TAE, os requisitos são outros e a exigência para investidura pode variar entre o nível médio, técnico ou superior, podendo progredir ao longo da carreira funcional à nível de graduação e pós graduação conforme cargo/emprego ocupado. O avanço da pós-graduação na IES, tanto nos cursos lato sensu, quanto nos mestrados e nos doutorados, tem facilitado a

elevação do nível das servidoras TAEs, a um custo baixo, já que para todas elas há a obrigatoriedade de um percentual de cota para os mesmos.

Entre as TAEs entrevistadas, três possuem apenas graduação, três são especialistas e sete possuem mestrado. O Mestrado Profissional Interdisciplinar em Extensão Rural tem formado inúmeras servidoras, cujas dissertações se apoiam em temas de interesse da instituição, melhorando a qualidade do atendimento ao público interno e externo, usuários dos serviços prestados pela instituição, conforme foi verificado através de pesquisa feita no site do PPGExR, tendo como base a temática das dissertações ali inseridas.

Fato relevante também entre as técnicas é a diversidade da sua formação na graduação, o que possibilita a sua distribuição entre os vários setores acadêmicos, subsidiando as atividades com observância à legislação e aos pressupostos técnico-científicos requeridos para cada ação. Dentre as TAEs entrevistadas, a prevalência é de pedagogas, em número de cinco, seguido de licenciadas em Letras, em número de duas, e uma administradora; especialistas em Língua Portuguesa; Recursos Humanos e Direito do Trabalho e Tributário; uma mestra em Extensão Rural; uma mestra em sociologia, uma mestra em Ciência da Computação e uma mestra em Extensão Rural.

Das sete servidoras docentes que participaram das entrevistas, seis possuíam formação em nível de doutorado em áreas distintas, como: Ciências; Ciências Sociais; Demografia; Engenharia Mecânica; Ecologia e uma doutoranda.

Em relação à ocupação de funções gratificadas, cargos de direção ou similares, nenhuma docente no momento da entrevista os ocupava, embora cinco delas já tivessem passado pela experiência anteriormente. Entre as TAEs três eram ocupantes de cargo e seis delas já o foram no passado recente.

Mesmo que as manifestações relacionadas ao grau de satisfação com o trabalho na UNIVASF tenham superado a insatisfação, tanto na categoria TAE,

quanto na categoria docente, as falas das entrevistadas demonstram o quanto elas precisam fazer a mais do que os seus colegas homens para serem reconhecidas, conseguirem aprovar projetos junto às agências financiadoras para, assim, obter recursos para irem a campo e, posteriormente publicar em revistas bem avaliadas.

Dificilmente as jovens pesquisadoras são convidadas a integrarem a equipe de pesquisadores mais maduros e com currículos consolidados, numa atitude solidária de proporcionar experiência às mesmas e, assim, iniciá-las na vida acadêmica de forma promissora. A gravidade dessa situação é o círculo vicioso que se estabelece: se não há currículo bem pontuado, não há financiamento para projetos e se não há pesquisa não há publicação. Portanto, mesmo na academia, que deveria ser um espaço de convivência e colaboração, as atitudes discriminatórias entre homem e mulher são muito praticadas.

Quando o assunto é a ocupação de cargos, a situação é muito pior. A universidade é para homem branco, porque mesmo para as mulheres brancas é raro serem elas convidadas a assumirem tais responsabilidades, como se só os homens apresentassem as credenciais adequadas para tal. Quando a mulher é negra então, as possibilidades são muito menores.

Neste estudo, observou-se que as docentes que já ocuparam cargos na UNIVASF, foram estes de coordenação de cursos de graduação, posição pouco atraente pela baixa remuneração, em contraposição às múltiplas atribuições inerentes ao mesmo.

Entre as servidoras TAEs, a maioria sente-se valorizada nos órgãos onde são lotadas, por se sentirem capazes de executar as tarefas com competência, atendendo aos usuários dos seus serviços. Entretanto, algumas poucas sentem da parte dos docentes e até de colegas que possuem a mesma formação e o mesmo nível, um tratamento de menosprezo, uma desvalorização de si e do seu trabalho. Quando perguntadas se já sofreram discriminação racial e de gênero

no ambiente profissional, 50% afirmam ter sofrido e 50% dizem não ter percebido nenhuma atitude característica dessa manifestação.

Entre as que foram discriminadas, há o relato de uma servidora que em viagem a serviço com outras colegas de trabalho, teve de dormir sozinha, porque ninguém se propôs a dividir o quarto com ela. O falso discurso construído de que negra é porca, cheira mal, é descuidada e pouco civilizada ainda permanece no subterfúgio das narrativas, daí a recusa das colegas em partilhar com uma negra o espaço de dormida.

Uma outra, confessou que uma colega de setor não dirigia a palavra a ela e, quando perguntou à chefia o porquê daquele comportamento, ficou evidenciado que a mesma detestava pessoas negras. O absurdo foi a chefia naturalizar o comportamento, informando que a partir daquela data ela não atenderia mais as suas solicitações, que deveriam ser dirigidas a outra colega. Ou seja, no serviço público, onde todas ingressaram por concurso, a discriminação racial, que é crime previsto em lei, praticada por servidora pública, foi simplesmente desconsiderada por alguém que, por dever de ofício, teria de combater tal postura.

A discriminação de gênero também ocorre na academia. Quando uma mulher ocupa algum cargo e especialmente se ela é negra, os comentários dos colegas são sempre no sentido de que o mesmo deveria ter sido atribuído a algum homem por ser ele mais preparado; por impor mais respeito; por ter mais tempo; por não ser responsável pela casa e pelos filhos; por aguentar as imposições do cargo; por não ter filho pequeno para cuidar; entre outros motivos.

Uma das entrevistadas relatou que estava numa sala coletiva e dois outros colegas entraram e pediram a ela para lhes servir um café. Ela lhes apontou a cafeteira e um deles perguntou: “*Você não vai fazer o café?*” Ela respondeu: “*Não, eu não sei manusear esta máquina.*” O que causou enorme espanto nos mesmos, o que lhes levaram a dizer: “*Como uma mulher não sabe*

fazer um café de cafeteira?” Vale ressaltar que ela e os colegas que lhe abordaram eram da mesma categoria funcional.

Uma outra mulher entrevistada comentou que um colega ocupante de cargo comissionado, estava saindo do mesmo por motivos pessoais e lhe confessou o seguinte: *“Eu sei que você é a pessoa mais competente para ocupar o meu lugar, mas não dá para você ganhar a mesma coisa que eu”*. Ela então retrucou: *“Mas o cargo comissionado não é para qualquer servidor ou servidora que possua as habilidades e o nível requerido?”* E ele lhe respondeu o seguinte: *“Deveria ser, mas não será uma mulher a ocupá-lo”*.

A Constituição Federal de 1988 assegurou, em seu artigo 5º, I, a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres, proibindo diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivos de sexo, estado civil, idade e cor (1988), entretanto, a lei não tem sido suficiente para evitar os abusos.

As estatísticas nacionais (IBGE, 2010) informam que o nível de escolaridade superior entre as mulheres é superior ao dos homens, entretanto, embora a introdução de inovações tecnológicas e a adoção de novos métodos de organização do trabalho exijam um perfil de trabalhador instruído, polivalente e responsável, a maioria da força de trabalho feminina em empregos formais continua a ser alocada em tarefas rotineiras e pouco qualificadas, muitas vezes terceirizadas (NEVES, 2000).

No Brasil, a realidade se agrava quando analisados os dados referentes às mulheres negras, que representam 27,7% da população, sendo que 7,4% delas vivem em estado de extrema pobreza, 34% vivem na pobreza e 53% estão em situação de vulnerabilidade. Além disso, 53,6% das famílias chefiadas por mulheres são na maioria de mulheres negras. No que se refere à representação política, as negras são as de menor representatividade. Na última eleição, apenas 3% de mulheres negras se elegeram para prefeitas e quando o assunto

é feminicídio, das mulheres assassinadas anualmente no Brasil 64% são negras, o que confirma o alto grau de discriminação racial no país (IBGE, 2010).

Durante as entrevistas ao se perguntar às participantes se as mesmas se reconheciam pretas, pelas suas características fenotípicas, seis delas, sendo três docentes e três técnicas administrativas de nível superior, disseram ter dúvidas se de fato se enquadravam nessa classificação, enquanto quatorze, sendo dez técnicas e quatro docentes informaram não ter nenhuma dúvida sobre a sua negritude.

Essa dificuldade de muitas mulheres em se auto definirem pretas, tem a ver com o racismo mascarado, que numa espécie de negação do direito de autorreconhecimento identitário onde está a chave da dominação e exploração da população negra no Brasil, desmotiva o questionamento da real condição desse segmento.

Quando perguntadas sobre a naturalidade em se declararem mulheres pretas, as respostas foram muito variadas, conforme falas a seguir, onde as identidades foram preservadas.

- *“Não nesse contexto da Univasf, porque eu já cheguei aqui com mais entendimento a respeito dessa questão, mas antes e durante a adolescência, eu não tinha consciência do meu corpo e da minha negritude. Buscava me embranquecer, alisando o cabelo” (Acácia).*
- *“Na verdade, pessoas de pele mais escura, tem dificuldade em se declararem negros, porém eu tenho traços mais mestiços. A gente tende a querer se identificar com o meio/polo, que é positivado pela sociedade. Eu fui criada numa família mestiça. Embora meus pais sejam negros, minha avó era branca, e foi ela quem criou a mim e a minha irmã, porque minha mãe e meu pai saiam para trabalhar e nós ficávamos com aquela mulher branca, que a seu modo nos amava, mas exercia vários tipos de violência conosco, nos humilhando quanto aos nossos traços físicos. No banho, ela olhava para nós e dizia “beijo de mula”, para dizer que tínhamos lábios muito grossos. Na hora de pentear os cabelos maldizia a vida, falando do nosso cabelo. E nesses momentos sempre falava que tínhamos de casar com homem branco, pra nossos filhos não nascerem como a gente. Embora as suas atitudes demonstrassem ser ela uma pessoa racista, ela negava o fato veementemente, sob a alegação de ter*

sido casada com um negro. Na família, jamais tivemos uma afirmação racial. Meu pai nunca se assumiu negro e minha mãe hoje já admite a sua negritude, mas no passado não se reconhecia assim. Então, pela ausência de referência em casa sobre a valorização do negro, para mim ser preta era uma coisa muito ruim. Vivi esse conflito durante a infância e a adolescência e só após o meu ingresso na universidade passei a gostar de mim com as minhas características raciais. Foi aí que passei a me olhar no espelho sem desdém, achando-me bonita” (Bromélia).

- *“Já, principalmente quando eu era mais nova. A autoafirmação como negra eu só comecei a construir na graduação, quando por influência de algumas disciplinas eu fui internalizando a importância de se valorizar as características fenotípicas, que por serem próprias e diferentes das do branco, não eram mais feias. Até então eu me declarava parda. Mas foi um processo moroso, porque embora a minha família fosse toda de pessoas pretas, dizeres preconceituosos eram sempre trazidos como forma de ensinar os posicionarmos na sociedade que deveríamos ter. Meu avô, um negro de raiz, dizia: preto já tem cara de vagabundo, portanto, tentem andar na linha. Usando esse cabelo assim, sem alisamento, como é que não quer ser preso? Também, os meus colegas e amigos e amigas que eram mais negras que eu pensavam da mesma forma. Agora, sem resistência eu digo, sou negra, me orgulho da minha cor e da raça e ponto final!” (Verbênea).*

As falas das Servidoras Técnicas Administrativas não foram diferentes nessa abordagem:

- *“Entrei em uma loja em Salvador-BA de grife e fui seguida pelos seguranças. Na escola do ensino básico uma colega falando em tom de ironia que eu seria a rainha do milho no São João. E no Ensino Médio diziam que meu cabelo crespo parecia a parte por onde a galinha joga fora os excrementos” (Bromélia).*
- *“Quando eu morava em São Paulo, fui a um supermercado com meu segundo filho que nasceu bem branquinho. Uma interlocutora achou que eu fosse a babá que tomava conta dele. Quando eu falei que era meu filho, ela ficou desconfiada, achando que eu tivesse roubado a criança” (Amarílis).*
- *“A mulher preta e pobre sofre preconceito em três variantes: gênero, classe e raça. Eu sempre sofri gracejo pelo meu cabelo, minhas formas corporais volumosas, por acharem tudo feio em mim” (Rosa).*

Em relação às docentes, as falas são reveladoras de que o preconceito racial ignora muitas vezes o status social conseguido, prevalecendo entre a população branca, o sentimento de superioridade. Quando perguntadas se fora do ambiente de trabalho sofriam discriminação, estas foram as respostas.

- *“Constantemente, principalmente quando a gente começa a ocupar espaços que pessoas brancas acham que não te pertencem. Na minha casa, no condomínio onde moro, há uns três anos eu fui abordada pela polícia que me tirou do carro, com arma em punho. Frequentemente as pessoas perguntam pela dona da casa. Tais situações são rotineiras” (Orquídea).*
- *“Por várias vezes fui ao shopping e voltei sem ser atendida. Quando eu deixei meu cabelo natural foi muito penoso para mim. As pessoas diziam, você era melhor antes, agora seu cabelo fica muito feio, parece um balaio. (Dália).*
- *“Quando eu cheguei em Petrolina lembro que fui numa loja muito pomposa que fica na Avenida Souza Filho, que vendia CDs, livros e outras miudezas. Foi uma das minhas primeiras idas ao centro da cidade. Assim que eu entrei, a vendedora ficou no meu pé o tempo todo, aonde eu ia ela ia atrás. Assim que eu falei que era professora recém-chegada, concursada da Univasf, aí tudo mudou. Parecia que ela me conhecia desde sempre e me fez todas as deferências” (Açucena).*

Portanto, como pode ser visto, a desigualdade resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos e todas, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes, mesmo no serviço público, muitas vezes afrontando-se a lei. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade é fundamental para uma sociedade mais justa e democrática, partindo-se da redução da pobreza que é a causa maior da desigualdade. Nessa perspectiva, desnaturalizar a desigualdade econômica e social no Brasil passa, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial, que vem secularmente impedindo o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra.

A discriminação racial nunca se manifesta isoladamente. Vem sempre acompanhada da discriminação de gênero, conforme falas das técnicas entrevistadas a seguir:

- *“Meu ex-marido, sempre dizia: sem mim você não é nada e não conseguirá nenhum respeito da sociedade” (Bromélia).*
- *“Fui em um consultório fazer certo exame e o médico verbalizou: vocês mulheres querem fazer trabalho de homem aí ficam todas estressadas. Eu não deixei nem ele terminar de falar, me levantei e saí” (Hortência).*
- *“Eu sofri foi em casa mesmo, com meu pai: ele era militar, respeitava a hierarquia e certa vez me chamou atenção por causa de uma situação que eu tive com meu irmão mais velho. Ele disse: você, por ser mulher e negra, não pode ser ruim dessa forma, você tem que ser obediente ao seu irmão mais velho, pra mim ele ainda está certo e você errada” (Tulipa).*

Entre as docentes entrevistadas, os sentimentos refletem as mágoas e as dores marcadas pelo motivo de serem mulheres:

- *“Comecei a namorar muito cedo, aos quatorze anos e foi uma experiência traumática, recheada de violência e abuso, que durou seis anos. Até ameaça de morte quando eu queria terminar a relação havia e eu muito jovem, inexperiente, aguentava tudo aquilo achando que o ciúme do meu namorado era prova de amor. Fui amadurecendo com o sofrimento e tomei a atitude de deixá-lo. Depois, nunca mais permiti que homem nenhum me dominasse”. (Orquídea).*
- *“Fui com meu marido a uma oficina mecânica para consertar o meu carro e, como sou eu que o dirige, comecei a falar sobre os problemas que o carro estava apresentando. O mecânico sequer me ouvia e só se dirigia ao meu marido, que não usava o carro e, portanto, não sabia o que estava errado com ele. Ele só passou a me ouvir quando meu marido falou que o carro era só eu que o usava e, portanto, ele teria de ouvir o que eu estava relatando” (Violeta).*
- *“Eu sofro muito preconceito, principalmente por ser engenheira, que é uma profissão considerada de “homem”. Certa vez, fui recusada para um estágio porque eles só aceitavam homens, não aceitavam mulheres. A questão não era cor, era o gênero. (Portulaca).*

Mesmo as mulheres que conseguem penetrar no mundo corporativo, vivem mecanismos discriminatórios e dificilmente alcançam as posições hierárquicas mais elevadas numa grande empresa, pela cultura estabelecida de

que esses cargos estão reservados aos homens. Contudo, superando a segregação ocupacional, as mulheres têm conseguido avanços e já podem ser vistas na maioria das profissões, inclusive naquelas tidas como masculinas, como as engenharias mecânica, elétrica, civil, o transporte público, a carreira militar, a aviação e outras, muito por conta da pressão sofrida pelo Estado brasileiro pelas organizações internacionais para aprimorar a legislação de combate à discriminação de gênero.

Sobre o significado de ser mulher preta servidora da Univasf, as técnicas administrativas assim se posicionaram:

- *“Numa reunião social de predominância branca, uma mulher ao saber que eu era servidora da Univasf, falou: é, o sistema de cotas favoreceu muito os negros. Certamente sem as cotas você não teria cursado uma universidade e por consequência, não teria passado no concurso da Univasf. Eu fiquei muito irritada com o seu comentário e lhe disse. De fato, o sistema de cotas é uma reparação necessária com os pretos e pardos. Mas eu não ingressei na universidade pelo sistema de cotas. Concorri pelo sistema universal e fui aprovada.” (Bromélia).*
- *“Pra mim é uma realização, porque sempre me dediquei aos estudos e almejava ter uma carreira profissional que me possibilitasse uma qualidade de vida satisfatória. Iniciei a minha vida profissional como professora de escola pública municipal. Percebi que eu desejava mais e continuei estudando, me preparando para o lugar que eu pretendia ocupar. Sou muito feliz por ser servidora da Univasf e estou realizada por essa conquista” (Tulipa).*
- *“O meu sentimento enquanto mulher preta aqui na Univasf é que tenho sempre de fazer mais e melhor do que a maioria, porque, a qualquer deslize, vem a acusação de ter acontecido por ser preta e não ter competência.” (Begônia).*
- *“Não foi fácil para eu ter chegado aqui e ser reconhecida pelos meus alunos, ser uma inspiração para os meus iguais. Então é uma felicidade muito grande compor a equipe dessa instituição de ensino superior. Não por vaidade, mas por poder dizer para as garotas que estão se formando: se eu pude fazer essa caminhada com sucesso, vocês também poderão” (Orquídea).*

Sobre serem referência para o surgimento de novos quadros para a Univasf, das entrevistadas TAE, seis responderam positivamente, enquanto a

maioria não tinha pensado no assunto. Entre as docentes, uma não se vê como referência, outra não pensou no assunto e cinco acham que estão contribuindo para que os jovens acreditem que poderão vencer as dificuldades e os preconceitos.

No Programa de Mestrado em Extensão Rural, a faixa etária das mulheres pesquisadas predominante é entre 31 a 35 e 41 a 45 anos, o que evidencia uma busca de maior qualificação entre as respondentes já tardia em comparativo com a média das mulheres brancas.

Quando perguntadas sobre a motivação para fazer o curso, as discentes responderam:

- *Trabalhava com extensão para agricultores familiares, assistência técnica, então o mestrado se encaixava totalmente no meu perfil (Mangueira)*”.
- *“Desde a graduação eu sempre me identifiquei com a extensão rural, eu gosto de gente e na graduação a extensão rural era a disciplina que eu mais me identificava. E também pela questão da agricultura familiar. Produzir de maneira sustentável possibilitando às pessoas a produzirem seu próprio alimento, garantindo a soberania e dignidade (Lichieira)*”.
- *“Eu queria dar continuidade aos meus estudos ligados à extensão rural porque eu fiz especialização em educação do campo e eu já havia trazido algumas discussões sobre as mulheres negras. E o mestrado foi a oportunidade para que eu desse continuidade às minhas discussões e também pela motivação pessoal da minha história de vida enquanto mulher negra que sempre busca essas conquistas na vida (Jaboticabeira)*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise dos dados deste estudo, constatou-se que a despeito da evolução das leis brasileiras no que concerne ao combate às desigualdades raciais e de gênero, o problema persiste, exigindo profundas mudanças na sociedade, a fim de que as discriminações sejam mitigadas tanto pela

valorização do trabalho feminino; as diferenças em termos de ascensão na carreira e de remuneração entre homens e mulheres, as oportunidades iguais especialmente entre brancas (os) e negras (os) e o fim do estereótipo da superioridade branca e da intolerância religiosa praticada pela população de matrizes africanas.

A Lei 7.855/89, revogou da antiga CLT – Consolidação das Leis do Trabalho todos os dispositivos que restringia a inserção da mulher no mercado de trabalho, tais como, a Lei 9.799/99, que passou a proibir a revista íntima e a Lei 10.244/2001, que revogou o art. 376, para permitir a realização de horas extras por mulheres, certamente pelas pressões internacionais em busca da igualdade de gênero, mas também pela redemocratização do país após a ditadura militar, período de retrocessos na atuação dos movimentos sociais.

Assim, ainda que algumas mulheres estejam ocupando cargos elevados em profissões de alta qualificação e status social, a discriminação direcionada ao coletivo feminino permanece, gerando condições desiguais no enfrentamento das barreiras invisíveis para galgar tais posições, quer nos cargos de direção que exigem nível superior, onde elas possuem escolaridade mais elevada que os homens da mesma classe social, quer em ocupações de nível técnico e de serviços administrativos, ou mesmo na prestação de serviços.

Também é importante considerar que a desigualdade é uma categoria quantitativa, e não meramente qualitativa, uma vez que nem todas as mulheres sofrem a mesma desigualdade. Mulheres pobres e pretas menos favorecidas, tendem a ser tratadas com mais discriminação social no comparativo com aquelas que conquistam bens materiais e imateriais necessários a uma vida digna, ou seja, quanto mais pobre e mais desfavorecida maior é a desigualdade que recai sobre a mulher. Para transformar essa realidade, é necessário que ela exerça os seus papéis como legítima titular de direitos, a fim de que a sua

subjetividade e cidadania formal se transformem em subjetividade e cidadania real, com autoridade não só na forma jurídica, como também, no campo político.

Para conseguir essa igualdade aqui defendida, as mulheres precisam ter as mesmas oportunidades de vida, de trabalho e de felicidade, o que só se tornará possível com a concessão dos mesmos direitos políticos, com avanço na educação e na democracia, como ficou demonstrado neste estudo, cujo foco são as mulheres pretas servidoras da UNIVASF.

Durante mais de três séculos, o Brasil recebeu cerca de quatro milhões de africanos como escravos, só abolindo formalmente este regime segregador em 1888, após todos os demais países escravistas do mundo tê-lo feito, o que não significou autonomia para os mesmos, já que o governo brasileiro não oportunizou condições mínimas de vida e de trabalho aos formalmente libertos, deixando-os à margem do sistema econômico vigente. Na atualidade, essa atitude ainda impacta a população negra, considerando que nos vários cenários da vida cotidiana essa cena retorna, naturalizando a desigualdade como um processo quase que obrigatório.

Em 21 de março de 1966, foi instituído o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Em julho de 1996, o governo federal organizou a conferência Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos. Mas foi com a redemocratização do país em 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que os direitos fundamentais, como saúde, educação, trabalho, segurança, igualdade e justiça passaram a ser garantidos a todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor e idade, no texto da Lei, embora a sua operacionalidade não ocorra na forma prevista.

Contudo, não é possível deixar de reconhecer que a partir de ações afirmativas, instituídas nacionalmente nas universidades públicas pela Lei

12.711, esse cenário tem se modificado, embora menos do que seria necessário para reparar os danos ocasionados especialmente aos jovens.

No caso dos trabalhadores com ensino superior, estudos apontam que há um viés racial e de gênero na distribuição das carreiras e nos rendimentos, caracterizando um processo de estratificação horizontal, como foi observado neste estudo, onde as mulheres pretas são minoria absoluta e raramente ocupam cargos de relevância na estrutura organizacional da universidade.

As desigualdades de gênero e raça apontadas neste estudo são estruturantes da desigualdade social brasileira, constituindo-se um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão em que vive uma grande parcela da população. Combatê-las exige envolvimento do Estado e da sociedade brasileira. Nesse sentido, percebe-se como fundamental estimular e viabilizar a produção de informações e dados estatísticos confiáveis sobre tais questões, bem como colocá-los à disposição dos órgãos da administração pública e da sociedade brasileira em geral, o que foi feito nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BRASIL, LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil>

BRASIL, LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>

Acesso em: jan. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. A situação da mulher

negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés, 2011. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-damulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: jan. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Gender, black feminism, and black political economy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 568, n. 1, p. 41- 53, 2000

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa educacional: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. p. 223-244

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. Lugar de negro. Editora Marco Zero, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em

<<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em 30.01.2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico de 2010. Disponível em:

<<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 30.01.2021

KARMEN, Andrew. *Crime victims: an introduction to victimology*. 7. ed. Belmont: Wadsworth; Cengage Learning, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

LIMA, Márcia. “Serviço de Branco, serviço de preto”: representações sobre cor e trabalho no Brasil. Tese de doutorado. IFCS/UFRJ, 2001.

MOUFFE, Chantal. Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, vol. 66, no. 3, 1998, pp. 745–758.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NEVES, Magda de Almeida. “Reestruturação produtiva, qualificação e relações de gênero”. In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (Org.). *Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios*. São Paulo: Editora 34, 2000

SILVA, Nelson do Valle. Cor e processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988. cap. 5, p. 144-63.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. Programa de Pós Graduação em extensão Rural (PPGeXR). Áreas de Concentração do PPGeXR. Disponível em: <http://www.pgextensaorural.univasf.edu.br/index.php/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 30.10.2020.

**O ENSINO DO MEIO AMBIENTE E SAÚDE NOS DOCUMENTOS
ORIENTADORES EDUCACIONAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**THE TEACHING OF THE ENVIRONMENT AND HEALTH IN EDUCATIONAL
GUIDANCE DOCUMENTS FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY
EDUCATION**

**ENSEÑANZA DEL MEDIO AMBIENTE Y SALUD EN LOS DOCUMENTOS DE
ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LOS ÚLTIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Márcio da Mota Machado Filho
marciotm95@gmail.com

Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFSM

Maurício Cendón do Nascimento Ávila
mcn.avila@gmail.com

Doutorando em Educação em Ciências - UFRGS

Karina Braccini Pereira
karinapereira@unipampa.edu.br

Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde - Unipampa

Fernando Icaro Jorge Cunha
icaro729@gmail.com

Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Unipampa.
Bolsista CAPES através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Edward Frederico Castro Pessano
edwpessano@gmail.com

Doutorado em Educação em Ciências - UFSM
Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa - Unipampa

RESUMO

As temáticas Meio Ambiente e Saúde estão incluídas nos temas transversais na educação básica, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Considerando o atual cenário educacional brasileiro, onde ocorrem implementações de documentos normativos, o presente estudo qualitativo, documental e de caráter exploratório buscou analisar a representação de Meio Ambiente e Saúde e suas possíveis e necessárias articulações nos documentos orientadores educacionais, sendo eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), o Plano Estadual de Educação-RS (PEE-RS) e o Plano Municipal de Educação de Alegrete (PME-ALE), para os anos finais do Ensino Fundamental. Foi realizada a busca por termos específicos, onde as palavras-chave definidas foram: “Meio Ambiente” e “Saúde”, possibilitando a contagem de suas menções nas diferentes áreas de conhecimento, assim como nas diretrizes disponíveis nos documentos analisados. Considerando os termos de busca estarem descritos nos documentos em diferentes contextos, foi realizada a análise de conteúdo e categorização de Bardin, permitindo a criação de categorias próprias para cada contexto no qual os termos foram encontrados. Evidenciamos que a vinculação da temática saúde e ambiente ocorre de forma breve e pontual em determinadas áreas de conhecimento, onde, em sua maior parte é mencionada no corpo textual das apresentações das disciplinas, não estando presentes nas descrições das suas respectivas habilidades. Os resultados e discussões permitem sugerir que possíveis fragmentações ou inadequações que possam existir no processo formativo dos estudantes, perpassam pela inadequada orientação dos documentos orientadores educacionais, fator que impossibilita ou fragiliza a gestão escolar e seus processos de ensino.

Palavras-chave: Saúde. Saúde e ambiente. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The Environment and Health themes are included in the cross-cutting themes in basic education based on the National Curriculum Parameters (PCN). Considering the current Brazilian educational scenario, in which normative documents are implemented, this qualitative, documentary and exploratory study sought to analyze the representation of Environment and Health and its possible and necessary articulations in educational guiding documents, namely, the Common National Curriculum Base (BNCC), the Gaucho Curriculum Reference, the State Education Plan-RS and the Municipal Education Plan of Alegrete, for the final years of Elementary School. A search was carried out defined keywords

as "Environment" and "Health", allowing the counting of their mentions in the different areas of knowledge, as well as in the analyzed documents. Considering that the search terms are described in the documents in different contexts, the content analysis was carried out in the light of Bardin, allowing the creation of categories for each context in which the terms were found. We showed that the connection between the theme of health and the environment occurs briefly and punctually in certain areas of knowledge, in which, for the most part, it is mentioned in the presentations of the disciplines, not being present in the descriptions of the respective skills. The results and discussions allow us to suggest that possible fragmentations or inadequacies that may exist in the students' training process, permeate the inadequate orientation of the educational guiding documents, a factor that makes school management and its teaching processes impossible or fragile.

Keywords: Health. Health and environment. Elementary School.

RESUMEN

Los temas de Medio Ambiente y Salud están incluidos en los temas transversales en la educación básica, con base en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Considerando el escenario educativo brasileño actual, donde ocurren implementaciones de documentos normativos, este estudio cualitativo, documental y exploratorio buscó analizar la representación del Medio Ambiente y Salud y sus posibles y necesarias articulaciones en documentos orientadores educativos, a saber, la Base Común Curricular Nacional (BCCN).), la Referencia Curricular Gaucha (RCG), el Plan Estatal de Educación-RS (PEE-RS) y el Plan Municipal de Educación de Alegrete (PME-ALE), para los últimos años de la Educación primaria. Se realizó una búsqueda por términos específicos, donde las palabras claves definidas fueron: "Medio Ambiente" y "Salud", posibilitando el conteo de sus menciones en las diferentes áreas de conocimiento, así como en las guías disponibles en los documentos analizados. Teniendo en cuenta que los términos de búsqueda se describen en los documentos en diferentes contextos, se realizó el análisis de contenido y la categorización de Bardin, lo que permitió la creación de categorías específicas para cada contexto en el que se encontraron los términos. Evidenciamos que la vinculación del tema salud y ambiente ocurre breve y puntualmente en ciertas áreas del conocimiento, donde, en su mayoría, se menciona en el cuerpo textual de las presentaciones de las disciplinas, no estando presente en las descripciones de sus respectivas habilidades. Los resultados y conclusiones permiten sugerir que las posibles fragmentaciones o insuficiencias que puedan existir en el proceso de formación de los estudiantes, permean la inadecuada orientación de los documentos

orientadores educativos, factor que imposibilita o debilita la gestión escolar y sus procesos de enseñanza.

Palabras clave: Salud. Salud y medio ambiente. Educación primaria.

INTRODUÇÃO

A atenção com as questões ambientais surgiu a partir das consequências geradas pelo desenvolvimento industrial, o acelerado crescimento populacional e o uso indiscriminado dos recursos naturais. Esta atenção voltou-se globalmente à preservação do Meio Ambiente, considerado um bem comum para todos, estabelecendo-se metas, bem como responsabilidades individuais e coletivas a partir da promoção da educação ambiental, uma vez que, “[...] sendo o Meio Ambiente compreendido como bem comum, patrimônio coletivo, um direito difuso, sua proteção é dever de todos, tanto do Estado, do indivíduo quanto de toda a comunidade” (COLOMBO, 2019, p. 158).

Diante destas metas e responsabilidades, a partir de acordos e conferências globais, ficou a cargo de cada país conceder e promover a educação ambiental. No Brasil, essas questões foram determinadas através do desenvolvimento no âmbito da educação formal e não formal (BARBOSA, 2019).

Questões relacionadas ao ensino do Meio Ambiente, bem como à Educação Ambiental (EA), estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), deste modo, entende-se que o desenvolvimento destes temas é fundamental no processo de construção do conhecimento e visão de mundo no campo das disciplinas formais. Sendo assim, entendemos que “Na perspectiva de construção de uma sociedade que busca a igualdade de direitos entre seus membros, faz-se necessária uma EA que assuma um caráter crítico diante dos problemas ambientais e sociais...” (MARTINS e SCHNETZLER, 2018, p. 584).

Paralelo às discussões ambientais, permeiam discussões relevantes sobre a saúde, onde o seu conceito foi instável ao longo dos anos, sendo construído e ressignificado a partir de suas características históricas em períodos distintos (SILVA, SCHRAIBER e MOTA, 2019). Surge então, no Brasil, a necessidade de implementar uma legislação que também estabeleça meios para a promoção da saúde, como direito da população.

Com a criação da Lei Federal 5.692/71, a temática da saúde passa a ser obrigatória nos currículos escolares, na qual o Art. 7º determina a inclusão de “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A partir desta lei foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação o parecer nº 2.264/74 que estabelece os Programas de Saúde (PS), visando entre seus objetivos a Educação em Saúde (ES) nas escolas.

Desde a criação dos PS, vários programas e projetos que visavam à promoção da saúde na escola foram desenvolvidos. Entretanto, a maior parte se restringia a salientar a importância com os cuidados pessoais, em um enfoque higienista, responsabilizando apenas o indivíduo pela manutenção de sua saúde.

Nesse cenário, cabe ressaltar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) evidencia a necessidade da revisão do conceito de saúde, entendendo que “As crianças vivem, aprendem e crescem em vários contextos e ambientes: a casa, a escola, o parque infantil, o bairro, a comunidade, o país e o mundo em geral. Nesses ambientes, eles encontram poluentes de uma ampla variedade de fontes, com efeitos variados em sua saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2018, p. 20, tradução nossa)”. Então é provável que, o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde nas escolas não foi e não está sendo efetivada de forma consistente, regular e sistemática (GREMBERG, 2004).

Portanto, as temáticas “meio ambiente e saúde” foram contempladas nos temas transversais no ano de 1997, pelo Ministério da Educação, por meio dos PCN. O referido documento busca desenvolver ações transversais e

integradoras nas escolas através de temas específicos que devem subsidiar os educadores no âmbito das disciplinas curriculares, promovendo-as no cotidiano escolar, sendo eles: pluralidade cultural, ética, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e saúde (BRASIL, 1998).

Acerca do Meio Ambiente, os PCN estimulam a reflexão do indivíduo sobre as relações das condições socioeconômicas e ambientais estabelecidas, com o propósito de nortear decisões sensatas considerando o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental, algumas metas para o bem coletivo (BRASIL, 1998).

Já para a Saúde, os PCN introduzem a temática reconhecendo as condições de vida como fator condicionante da saúde das pessoas, evidenciando que “Falar de saúde implica levar em conta, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal” (BRASIL, p. 27, 1998).

Desta forma, desde o ano de 2019, estão sendo implementados documentos normativos educacionais, sendo um destes a Base Nacional Comum Curricular - BNCC; o qual, de acordo com o Diário Oficial da União já estaria previsto no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (BRASIL, 2014). Um dos objetivos deste documento é estabelecer parte dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares “padronizadas” para todas as instituições de ensino do Brasil, onde a outra parte do currículo ficou de responsabilidade dos Estados e Municípios, criando seus Referenciais Curriculares considerando a inclusão de suas particularidades regionais e locais. A normatividade da BNCC não desvalida, tampouco minimiza a importância dos PCN, uma vez que o ensino de Saúde e Meio Ambiente são incentivados através dos temas transversais.

A relevância deste trabalho surge a partir da temática central, ou seja, a representação de Meio Ambiente e Saúde e sua necessária articulação nos documentos orientadores da educação. Portanto, a presente investigação é justificada, considerando o momento atual onde ocorrem a implementação de documentos normativos educacionais. Assim sendo, esta pesquisa buscou analisar se os documentos orientadores educacionais, sendo estes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), o Plano Estadual Educação-RS (PEE-RS) e o Plano Municipal de Educação de Alegrete (PME-ALE), promovem a temática: “Meio Ambiente” e “saúde”, bem como, se possibilitam a sua vinculação para os anos finais do Ensino Fundamental.

As temáticas “Meio Ambiente e Saúde” foram levantadas devido a sua importância e a necessidade de serem discutidas e estarem presentes na educação básica. É importante que seja implementado um projeto de educação para o ambiente que vise estimular os estudantes e a população a se sentirem pertencentes ao ambiente, assim como reconhecerem suas responsabilidades e direitos como cidadãos (MORA, GOMES e BARBADO, 2020).

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, de ordem qualitativa, por meio de análise documental de instrumentos legais. Segundo Gil (2019), este tipo de pesquisa possibilita maior familiaridade com o problema, buscando ampliar o conhecimento acerca do tema e permitir a construção de hipóteses. Desta forma, investigou a ocorrência das temáticas Saúde e Meio Ambiente e suas possíveis vinculações na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho, no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e no Plano Municipal de Educação do Município de Alegrete.

A pesquisa faz parte de uma investigação mais ampla e a escolha dos documentos analisados está relacionada com a importância destes frente à educação básica. A investigação documental foi realizada por meio de uma matriz analítica adaptada de Viçosa, et al. (2018), onde foram construídas questões pertinentes que nortearão a busca nos documentos (Quadro 1), que foram respondidas a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

Quadro 1 - Questões elaboradas da matriz analítica para a busca nos documentos.

Os documentos fazem menção aos termos: Saúde e Meio Ambiente?
A BNCC e o RCG relacionam o fator ambiente como condicionante da saúde?
O PEE-RS promove o ensino de saúde e meio ambiente de forma articulada e contextualizada, assim como busca meios para incluir a temática no currículo escolar?
O PME-ALE estimula a promoção de meios para a melhoria da qualidade de vida, relacionando o fator "saúde e ambiente", assim como busca meios para incluir a temática no currículo escolar?

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Neste sentido, buscou-se investigar as ocorrências de possíveis indicações ou orientações sobre a abordagem das temáticas nos documentos orientadores educacionais que regem o País, o Estado do Rio Grande do Sul e o Município de Alegrete, analisados a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As palavras-chave definidas para a busca foram: "Meio Ambiente" e "Saúde", seguindo os critérios de inclusão: Para a BNCC e o RCG, foram contabilizados os termos presentes em seus corpos textuais, exceto quando para anos iniciais. Para os documentos PEE-RS e PME-ALEGRETE, foram contabilizados os termos presentes na totalidade de seus corpos textuais,

considerando não haver classificações por área de conhecimento. Destaca-se que com base na busca das palavras-chave, foi possível realizar a contagem de suas menções nas diferentes áreas de conhecimento, assim como nas diretrizes disponíveis nos documentos analisados.

Considerando os termos de busca utilizados estarem descritos nos documentos em diferentes contextos e expressões, foi realizada a análise de conteúdo e categorização conforme Bardin (2016), permitindo a criação de categorias próprias para cada contexto no qual os termos foram encontrados, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Categorias criadas a partir do contexto dos termos encontrados nos documentos analisados.

CATEGORIAS
Qualidade ambiental
Saúde individual e coletiva / Promoção da saúde
Meio ambiente / Sustentabilidade
Saúde / Doença
Saúde e Ambiente
Nenhuma das categorias (NC)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A intenção da utilização deste método surge a partir do objetivo da análise crítica dos dados para a construção de deduções, assim como, de acordo com Lawrence Bardin, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de

recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016. p. 46).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os documentos analisados no estudo: BNCC, RCG, PEE-RS e PME-ALE, foram obtidos através dos sites oficiais dos órgãos competentes de nível Federal, Estadual e Municipal, disponíveis na íntegra. Após, foi realizada uma leitura analítica, norteadas pelas questões dispostas na matriz analítica (Quadro 1).

Na Tabela 1, são apresentados os números de menções relacionadas aos termos, nos documentos, os quais, posteriormente foram examinados e especificados a partir de categorias próprias, para verificação do contexto.

Tabela 1 – Número de vezes que os termos são mencionados nos documentos educacionais deste estudo, para os anos finais do Ensino Fundamental.

Categorias/Termos	Base Nacional Comum Curricular (EF anos finais)	Referencial Curricular Gaúcho (EF anos finais)	Plano Estadual de Educação - RS	PI. Mun. de Educação/Alegrete - RS
Meio Ambiente	2	13	2	0
Saúde	46	44	27	23

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Enquanto documentos balizadores da educação, em uma análise geral, o termo “saúde” é destaque, sendo frequente em todos os documentos, contudo, em contrapartida, o termo “Meio Ambiente” perde sua abrangência em um dos documentos educacionais considerado normativo, sendo este a BNCC.

Seguindo a sequência decrescente a níveis Federal, Estadual e Municipal, primeiramente foi analisada a BNCC, onde destaca-se na Tabela 2 o número total de menções aos termos selecionados, em cada área do conhecimento.

Tabela 2 - Número de vezes que os termos são mencionados na Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental.

BNCC – EF Anos finais	MEIO AMBIENTE	SAÚDE
Linguagens e suas Tecnologias	0	14
Matemática	0	0
Ciências da Natureza	0	26
Ciências Humanas – Geografia e História	0	0
Ensino Religioso	2	4

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nas áreas de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, a menção ao “Meio Ambiente” está ausente, sendo evidenciada apenas na área de Ensino Religioso. Já o termo “saúde” não consta nas áreas de Matemática e Ciências Humanas.

Os termos foram contabilizados em sua totalidade, ou seja, alguns termos foram somados (Tabela 2) mesmo não tendo como objetivos a vinculação “saúde e ambiente”. Assim, realizada a análise de conteúdo, observamos na Tabela 3, abaixo, o número de menções dos termos classificados em categorias distintas.

Tabela 3 - Classificação dos termos na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Categorias/	Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Ensino Religioso
	Termos				

Áreas do conhecimento	M.A	Saúde								
Qualidade Ambiental	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Saúde Indiv. e colet/ Promoção da saúde	0	10	0	0	0	13	0	0	0	1
Meio Ambiente/ Sustentabilidade	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Saúde/ Doença	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
Saúde e Ambiente	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
NC	0	3	0	0	0	4	0	0	1	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A partir desta categorização, percebemos a falta de ocorrência do termo Meio Ambiente na maioria das áreas de conhecimento, o qual ocorre em Ensino Religioso de forma breve e desarticulada com o aspecto da saúde ambiental. De acordo com um estudo sobre as abordagens do tema Saúde e Ambiente no ensino de ciências, a Saúde Ambiental é uma subárea da saúde pública “[...] especificamente voltada para o controle de fatores ambientais potencialmente prejudiciais à saúde” (PINHÃO e MARTINS, 2012, p. 821).

Na disciplina de Educação Física, incluída na área de Linguagens e suas Tecnologias, o termo Meio Ambiente é ausente, já o ensino de saúde foi presente, mas exclusivamente voltado para o bem-estar físico, ou seja, do corpo do indivíduo promovido a partir da prática de exercícios físicos. A expressão que define a promoção da saúde nesta área de conhecimento pode ser conferida na Competência 3, do documento (BRASIL, 2017, p. 223), que instrui a “Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais”.

Na área Ciências, podemos observar uma incitação à promoção do reconhecimento da saúde como um direito, onde, segundo a BNCC, “[...] os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das

políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde” (BNCC, 2017, p. 327).

Ainda na apresentação da área de conhecimento de Ciências, o documento ressalta a importância da integração das unidades temáticas, “[...] para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo” (BNCC, 2017, p. 329). A informação contida nestas afirmações torna-se um tanto contraditória quando percebemos a falta de vinculação da temática nas outras áreas de conhecimento.

Destacamos que é nítida a importância do ensino do Meio Ambiente na educação formal, sendo suas finalidades as mais diversas e comuns para todos como a educação ambiental, que contempla os direitos, o saneamento básico, as mudanças climáticas, a saúde pública, entre outros.

A educação enquanto prática social de espaço de construção histórico-cultural, capaz de auxiliar nas transformações da realidade, necessita estar amparada em uma racionalidade ambiental, baseada na reflexão crítica, levando em consideração os problemas locais para atuação no global e a situação global interferindo nas estratégias locais (DA SILVA LOPES e ABÍLIO, 2021, p. 39).

Desta forma, a preocupação se dá quando a ocorrência dos termos que contemplam este estudo são baixos ou inexistentes, pois, considerando ser um documento de caráter normativo, logo, subsídio referencial nacional dos docentes, deveriam estar frequentes em todas as áreas de conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, objetivando sua promoção.

A partir da busca dos termos no documento balizador RCG foram contabilizados os números totais de menções, observáveis na Tabela 4, abaixo:

Tabela 4 – Número de vezes que os termos Meio Ambiente e Saúde são mencionados no RCG para os anos finais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO	MEIO AMBIENTE	SAÚDE
Linguagens	2	15
Matemática	3	4
Ciências da Natureza	3	16
Humanas	3	4
Ensino Religioso	2	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A representação da temática no RCG mostra uma situação diferente da BNCC em relação às suas ocorrências. O termo “saúde” ocorre em todas as áreas de conhecimento, sendo em algumas mais expressivamente, estabelecendo em momentos oportunos breves relações com a saúde ambiental. Enquanto na BNCC na área de conhecimento de Ciências da Natureza não menciona diretamente o meio ambiente, o RCG menciona em todas as áreas de conhecimento, vinculando brevemente o fator ambiente na condição da saúde.

Podemos observar a seguir, na Tabela 5, a partir da análise de conteúdo e categorização, o número de menções dos termos classificados em categorias distintas.

Tabela 5 - Classificação dos termos no RCG para os anos finais do Ensino Fundamental.

Categorias/ Áreas do conhecimento	Linguagens		Matemática		Ciências da Natureza		Humanas		Ensino Religioso	
	Termos									
	M.A	Saúde	M. A	Saúde	M.A	Saúde	M.A	Saúde	M. A	Saúde
Qualidade Ambiental	0	0	2	0	1	0	1	0	0	3

Saúde Indiv. e colet/ Promoção da saúde	0	13	0	2	0	7	0	3	0	0
Meio Ambiente/ Sustentabilidade	2	0	1	0	3	1	2	0	2	0
Saúde/ Doença	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0
Saúde e Ambiente	0	0	0	0	0	6	0	1	0	0
NC	0	0	0	2	0	1	0	0	0	2

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observando a Tabela 5, é possível perceber uma ligeira valorização do ensino desta temática. Na área das Ciências da Natureza, sobre “Vida e evolução - Hereditariedade, ideias evolucionistas, preservação da biodiversidade” (EF09CI13), ocorre a convergência e articulação dos aspectos de problemas ambientais com a saúde individual e coletiva. A partir das habilidades (EF09CI13RS-1) são apresentadas questões que promovam o conhecimento intrínseco das causas dos problemas ambientais, reconhecendo as características de um ambiente poluído, bem como as consequências à saúde.

Na área de conhecimento das Humanas, a disciplina de história aproxima o aspecto da influência da condição do ambiente na relação saúde-doença, conforme a habilidade (EF09HI05RS-2), que promove “Discutir a importância do saneamento básico e da saúde pública no controle de doenças e epidemias” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.177).

É possível observar que grande parte das menções ao meio ambiente e à saúde na BNCC e RCG está disposta no corpo textual da apresentação de suas respectivas áreas de conhecimento. O tópico que faz menção a estes termos corresponde aos “temas contemporâneos”, nitidamente inspirado e subsidiado pelos PCN, a partir dos temas transversais.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE-RS) foi sancionado no ano de 2015, cumprindo o disposto no Plano Nacional de

Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. A partir da realização da análise foi possível obter os seguintes dados explícitos na Tabela 6:

Tabela 6 - Classificação dos termos no PEE-RS em relação às categorias apresentadas.

Categorias/Termos	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul	
	Meio Ambiente	Saúde
Qualidade Ambiental	0	0
Saúde Ind. e colet./Promoção da saúde/Assistencialista	0	19
Meio Ambiente/Sustentabilidade	2	0
Saúde/Doença	0	1
Saúde e Ambiente	0	2
NC	0	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Para a implementação do PEE-RS foram estabelecidas metas com suas respectivas estratégias, a fim de cumprir 12 diretrizes. Das diretrizes dispostas no plano, duas são destacadas para a pesquisa, sendo elas, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas” e a “promoção da conscientização no ambiente escolar da necessidade da proteção e da preservação do meio ambiente” (RIO GRANDE DO SUL, 2015a, p.1).

A Tabela 6 evidencia a ausência do termo Meio Ambiente vinculado às categorias de qualidade ambiental, saúde individual e coletiva, assim como saúde e doença e por fim, Saúde e Ambiente no Plano Estadual de Educação do RS.

A categoria, “Saúde e Ambiente”, foco desta pesquisa, é contemplada a partir do termo “Saúde” no plano em duas ocasiões (conforme Tabela 6). Em uma de suas ocorrências, o Plano Estadual prevê melhores condições de estudo para os educandos, segundo a Meta nº4 e Estratégia nº12 (M4-E12), “assegurar, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação do Estado e Municípios, a qualificação das ações de infraestrutura por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, que facilitem e qualifiquem as condições de estudo aos alunos da educação de jovens e adultos, surdos e ouvintes” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 31).

Já em sua segunda ocorrência, a M10-E12 prevê “Associar educação de jovens e adultos e educação profissional em escolas indígenas, quilombolas e de surdos, visando à qualificação dos estudantes para atuar no atendimento das políticas públicas em saúde, saneamento, sustentabilidade ambiental ou outras, contribuindo para a produção do bem viver, sob responsabilidade da Seduc” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 33). A partir disso, pode-se perceber que a abordagem ocorre de forma pontual e superficial, tampouco o documento incentiva a inclusão da temática no currículo escolar.

Assim como o PEE-RS, o Plano Municipal de Educação de Alegrete (PME) foi sancionado pela Lei nº 5.530 no ano de 2015, cumprindo o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE). O PME de Alegrete/RS foi o último documento a ser analisado, obtendo os seguintes resultados, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 - Classificação dos termos no Plano Municipal de Educação em relação às categorias apresentadas.

Categorias/Termos	Plano Municipal de Educação de Alegrete/RS	
	Meio Ambiente	Saúde
Qualidade Ambiental	0	0
Saúde Ind. e colet./Promoção da saúde/Assistencialista	0	20
Meio Ambiente/Sustentabilidade	0	0

Saúde/Doença	0	0
Saúde e Ambiente	0	0
Não se enquadra nas categorias	0	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na estrutura do PME, é perceptível a referência do PEE-RS no método de esquematização e estruturação, partindo do princípio de metas e as respectivas estratégias que determinarão o seu desfecho. O documento utiliza das mesmas diretrizes propostas no PEE-RS, ocorrendo sutis alterações, onde nitidamente percebe-se a adaptação de alguns incisos, assim como a retirada da diretriz estadual que prevê a promoção e conscientização relacionadas aos aspectos do ambiente escolar e Meio Ambiente (RIO GRANDE DO SUL, 2015b, p. 1).

Observando a Tabela 6, na totalidade do plano, o termo “Meio Ambiente” está ausente. Por outro lado, a incidência do termo “saúde” é frequentemente mencionada em diferentes metas e estratégias propostas pelo plano. Entretanto, sua relação não perpassa pelos aspectos ambientais, restringindo-se a questões voltadas à remediação, assistência à saúde e alimentação.

A partir dos resultados obtidos, analisou-se que a promoção do ensino sobre o Meio Ambiente transita nos documentos orientadores com relação à educação ambiental, entretanto, de forma tradicional, centralizados em grande parte de sua abrangência no aspecto preservacionista, com viés naturalista. A visão naturalista não perde sua importância, contudo, a formação ambiental vai além deste aspecto, caracterizada pela atuação dos sujeitos na motivação de ressignificar os saberes, bem como na busca de sua articulação e integração aos aspectos políticos de transformação social, e no desenvolvimento de valores e condutas conscientes sobre o ambiente (RODRIGUES e SAHEB, 2019).

Na maior parte, o ensino de Meio Ambiente está voltado às agressões do homem ao ambiente e suas prováveis consequências a médio e longo prazo, promovendo uma visão distorcida da existência humana como um ser singular

desvinculado à natureza e ao ambiente. Para a eficiência do ensino sobre Meio Ambiente, e da educação ambiental, primeiramente o sujeito deverá reconhecer-se como parte integrante do ambiente, sendo necessário ações que estabeleçam uma relação entre sociedade-natureza, entendida, como:

[...] uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável dos atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, 2002, p. 69).

Assim, “Mais do que parte integrante do meio, o homem é um ser formado pelo próprio meio, visto que é o ambiente que fornece em todas as instâncias as condições e elementos para sua existência” (SANTINELO; ROYER e ZANATTA, 2016, p. 105). O entendimento do ser humano como parte do ambiente facilita a percepção de sua relação e interação com os aspectos sociais do seu meio.

Reiterando as afirmações, os PCN destacam nos objetivos para o ensino fundamental, que o aluno seja capaz de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do Meio Ambiente. O documento apresenta as temáticas da pesquisa como questão social necessária e constante, devendo estar incluídas no currículo escolar. “Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde” (BRASIL, 1998, p. 25).

Sobre o ensino e a promoção da saúde, percebe-se que a distribuição nos documentos analisados é ampla, em sua totalidade ocorre frequentemente. Entretanto, por mais frequente que seja sua menção e distribuição, observando os seus objetivos e contexto, percebemos a supervalorização de conceitos e recomendações com viés higienista, concentrado a saúde individual do sujeito. A preocupação se evidencia quando percebemos que mesmo após décadas, o movimento higienista e sanitarista ainda possui espaço privilegiado no ensino e

na promoção da saúde em documentos atuais. Grande parte destas características deriva de programas que transitavam no cenário educacional entre os séculos XIX e XX, como nas práticas de Educação em Saúde (ES). Segundo Pinhão e Martins (2012, p. 825), “[...] o que marca fortemente esta época é o movimento denominado sanitarista, que apresentava como principal objetivo a higiene do corpo (biológica/cura) e da moral (comportamento)”.

A fim de contribuir com a afirmação de que há um problema na supervalorização aos aspectos higienistas e sanitaristas relacionados à saúde, a OMS reitera a saúde como condição que vai além de cuidados individuais e coletivos, afirmando que os determinantes sociais “incluem as experiências dos primeiros anos de vida, a educação, o status econômico, emprego e trabalho digno, habitação e Meio Ambiente, e sistemas eficazes de prevenção e tratamento da doença” (WHO, 2011 s/p). Como discutido antes sobre um ideal para a formação ambiental do sujeito, o ensino de saúde deve ser associado aos aspectos políticos-históricos-sociais, considerando saúde como condição, sendo determinada por diversas razões que perpassam no ambiente em que vivemos.

Ainda que o termo saúde agregue importantes aspectos como o sanitarista e higienista, assim como a questão ambiental, vai além das barreiras disciplinares; sua definição complexa será definida pela condição representada pelo momento histórico no qual a sociedade vivencia. Segundo Almeida Filho:

[...] a saúde constitui um objeto complexo, referenciado por meio de conceitos (pela linguagem comum e pela filosofia do conhecimento), apreensível empiricamente (pelas ciências biológicas e, em particular, pelas ciências clínicas), analisável (no plano lógico, matemático e probabilístico, pela epidemiologia) e perceptível por seus efeitos sobre as condições de vida dos sujeitos (pelas ciências sociais e humanas) (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 27).

Neste cenário, acreditamos que para alcançar o êxito no ensino, na educação e na promoção da saúde, devemos partir do princípio que a sua concepção é definida pela contemporaneidade.

Ainda, percebemos a necessidade de valorização da temática no âmbito interdisciplinar, tendo como exemplo a vinculação da educação ambiental com a saúde no âmbito das grandes áreas de conhecimentos, desvinculando a sua restrição ao campo das ciências biológicas/natureza. É importante ter em vista a interdisciplinaridade como um processo contínuo que exige não só a contribuição de conceitos de cada disciplina, mas sim sua articulação que deverá resultar em mudanças nas estruturas conceituais e teóricas (DE ALMEIDA e ROTTA, 2018).

A partir dos dados obtidos sobre o ensino de Saúde e de Meio Ambiente, pode-se observar um cenário de valorização e desvalorização sobre a ocorrência e promoção da articulação da temática saúde e ambiente nos documentos orientadores educacionais. Observamos potenciais fragilidades e a desvalorização da temática na BNCC. O assunto é mencionado a partir do termo “saúde” brevemente e pontualmente em determinado nível de ensino e área de conhecimento, o que não corresponde ao ideal, visto como um processo contínuo construído no percurso de todos os níveis de ensino.

Na BNCC, confirma-se a contemplação das temáticas: Saúde e Meio Ambiente, em habilidades dos componentes curriculares, entretanto, responsabilizando as escolas e demais sistemas de ensino a construírem suas matrizes considerando suas especificidades. De acordo com o documento:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Dentre os temas destacados estão: “[...] educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução CNE/CP 2/201218)”. Bem como, “[...] saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB 11/2010 e Resolução CNE/CEB 7/201023)” (BRASIL, 2017, p. 19-20).

O RCG apresenta um diagnóstico diferente da BNCC, onde após a análise podem-se perceber menções abrangentes dos termos na totalidade do documento. Na área de ciências da natureza, podemos encontrar menções ao Meio Ambiente, não contempladas na BNCC. O documento articula a relação saúde e ambiente em duas áreas de conhecimento utilizando os dois termos de busca. Ainda, a menção ao Meio Ambiente está presente em todas as áreas de conhecimento, mesmo que em sua maior parte, de forma desvinculada à saúde.

Sendo constituídos por diretrizes e metas, os PEE-RS e o PME-ALE, compartilham objetivos que servirão de alicerce norteador na construção de estratégias para a educação. Entretanto, a menção ao Meio Ambiente no PME é nula, e no PEE ocorre apenas duas. Diversas vezes o termo saúde é mencionado em ambos os documentos, contudo, em duas únicas vezes o PEE faz referência à temática “saúde e ambiente”, de forma indireta, sem articular os termos.

A primeira se encontra na 10ª diretriz: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas”; e a segunda conforme a seguir, em sua meta 7 e estratégia 29:

Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos educadores e educandos, como condição para a melhoria da qualidade educacional, por meio de ações da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação e Saúde (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 25).

Já o PME, não menciona o meio ambiente, centralizando o contexto do termo saúde aos aspectos assistencialistas, além do destaque no processo de viés preventivo de saúde-doença, garantindo o direito às questões higienistas de saúde básica individual e coletiva.

Portanto, a fim de contemplar o objetivo deste trabalho, foi construída uma matriz analítica já representada pelo Quadro 1, onde foram apresentadas questões descritivas, a fim de inferir sobre os reais objetivos da temática nos documentos para com o ensino de Saúde e Meio Ambiente. Desta forma, no

Quadro 3 apresentado abaixo, descrevemos a representação das interpretações obtidas.

Quadro 3 - Diagnóstico das questões levantadas.

Os documentos fazem menção aos termos: Saúde, Meio Ambiente, Ambiente?	Todos os documentos analisados fazem menções aos termos da busca. Entretanto, a maior parte deles abordam os temas de forma descontextualizada e sem relação.
A BNCC e RCG relacionam o fator ambiente como condicionante da saúde?	A BNCC não relaciona adequadamente o fator ambiente como condicionante da saúde. O RCG apresenta pontualmente em algumas competências e habilidades as relações entre estes fatores, em sua maioria na área de Humanas.
O Plano Estadual de Educação promove o ensino de saúde e meio ambiente de forma correlacionada e contextualizada?	O PEE do RS apresenta poucas vezes, de forma pontual menções ao meio ambiente. Entretanto, o termo saúde é constantemente enfatizado na questão assistencialista, e meio ambiente sem relação direta com a saúde. Além disso, não há um plano que promova a inclusão desta temática em seu sistema de ensino.
O Plano Municipal de Educação de Alegrete-RS estimula a promoção de meios para a melhoria da qualidade de vida, relacionando o fator “saúde e ambiente”?	O PME não menciona o meio ambiente, tampouco promove ações que estimulem a saúde ambiental no aspecto educacional. Em relação à saúde, o documento está centralizado em ações assistencialistas e no processo saúde-doença.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A situação apresentada, de forma geral, permite a seguinte reflexão: O contexto de saúde ambiental no qual o Brasil se encontra hoje, considerando questões de bem-estar, saneamento básico, equilíbrio ambiental e emocional, reconhecimento de direitos, entre outros, estão sendo negligenciados pela BNCC? Consideramos a questão pertinente quando percebemos a promoção da temática sendo articulada em documentos escritos a mais de duas décadas, como os PCN, em sua discussão sobre a importância da transversalidade:

Para se saber o que é saúde e como esta se preserva, é preciso ter alguns conhecimentos sobre o corpo humano, matéria da área de Ciências. É também preciso ter conhecimentos sobre Meio Ambiente, uma vez que a saúde das pessoas depende da qualidade do meio em que vivem (BRASIL, 1997, p. 30).

Com isso, Pinhão e Martins (2012, p. 827) corroboram quando afirmam que “Atualmente, e cada vez mais, são motivados desenvolvimentos de ações escolares que levem em conta a relação dos temas ambientais com a qualidade de vida do homem e do planeta”. Ademais, podemos evidenciar que negligenciar determinados assuntos contemporâneos em documentos orientadores educacionais acaba prejudicando o progresso do conhecimento.

É importante saber que há evidências científicas, bem como reconhece a OMS, que a condição de saúde do indivíduo é dependente do ambiente em que vive. “A qualidade de vida dos indivíduos está diretamente relacionada com o ambiente, que em sua maioria recebe impactos das ações humanas gerando problemas ambientais que influenciam na saúde” (ALENCAR, 2020, p. 33100).

Sendo assim, consideramos que seja de extrema valia que documentos orientadores atuais estimulem a transversalidade desta temática.

Desta forma, expomos outra preocupação quando evidenciamos que a vinculação da temática saúde e ambiente ocorre de forma breve e pontual em determinadas áreas de conhecimento, onde, em sua maior parte é mencionada no corpo textual das apresentações das disciplinas, não estando presentes nas descrições das suas respectivas habilidades. Além disso, entendemos a necessidade de projetos educacionais que possibilitem uma formação ambiental básica aos docentes, considerando este saber muitas vezes estar ausente ou superficial nas formações iniciais destes profissionais (CARMO, 2020).

Com isso, concordamos que, com o desestímulo do desenvolvimento dessas temáticas em documentos norteadores e normativos promove na escola uma abordagem fragmentada e frágil, estimulando à tendência de ações com resultados pontuais, isolados e descontextualizados, contrários às demandas socioambientais contemporâneas (MARTINS e SCHNETZLER, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos desta pesquisa evidenciou limitações na abordagem articulada entre os temas Meio Ambiente e Saúde. A BNCC, sendo um documento normativo balizador atual, não menciona o Meio Ambiente de forma direta, tampouco estimula de maneira clara a sua articulação com a Saúde, cabendo aos Estados e Municípios esta responsabilidade. O fato em questão preocupa considerando ser um documento normativo que foi construído a fim de reconfigurar e padronizar parte do currículo escolar brasileiro.

Se os documentos norteadores não apontam conteúdos, objetos do conhecimento e habilidades que contemplam, diretamente, a articulação entre os temas, aposta-se no olhar minucioso dos docentes em interpretar demais habilidades como possibilidade de contextualização entre estes. Neste ínterim, as limitações destas bases norteadoras frente às conexões existentes entre Meio Ambiente e Saúde serão refletidas na Educação Básica, que por sua vez, repercutirá na aprendizagem dos estudantes. O Ensino de Ciências contempla diversas habilidades que trabalham questões como vacinação, saúde pública; seria riquíssimo a inserção do saneamento ambiental nestes tópicos, como instrumento de contextualização dos microrganismos, infecções e prevenção.

Os resultados e discussões permitem sugerir que possíveis falta de aprofundamento, fragmentações, descontextualização da realidade ou inadequações estruturais que possam existir no processo formativo dos estudantes, perpassam pela inadequada orientação dos documentos educacionais, fator que impossibilita ou fragiliza a gestão escolar e seus processos de ensino.

Os documentos analisados apresentam um desequilíbrio na projeção destes temas enquanto projeção/norte curricular. Portanto, este estudo foi capaz de tecer uma crítica na desconexão entre os temas Meio Ambiente e Saúde, no entanto, estes resultados não culminam neste ponto. Pois como perspectivas futuras, pretende-se averiguar a importância da formação continuada como

instrumento de equalização destas lacunas nas práticas pedagógicas dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALEGRETE. Lei Nº 5.530, de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/a/alegrete>>. Acesso em 20 jun. de 2020.

ALENCAR, Neiliane Maria; COSTA, Maria Carolina Barros; HOLANDA, Odari Queiroz de; OLIVEIRA, Vanessa Amaral; BARROS, Maria Sofia Vieira de Souza Martins; ALENCAR, João Varela Rocha de; AMARAL, Alessandra Ribeiro; SANTOS, Nadja Maria dos. A saúde ambiental e a sua influência na qualidade de vida: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33093-33105, 2020.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. (Coleção Temas em Saúde).

BARBOSA, Larissa Tinoco; CALDERAN, Aline Martins Pereira; SOUZA, Celso Correia de; GUEDES, Neiva Maria Robaldo. Conservação da biodiversidade: avaliação da percepção dos alunos do ensino médio. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 362-376, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 1. ed., p. 279, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 598 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente/saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997. 128p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos; apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Arlinda Maria Rodrigues do. Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico: um caminho para promover a sustentabilidade. 81 f. **Dissertação**– Curso de Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

CARRARO, Elaine Cristina; MILITÃO, Eliézer Costa; VIANA, Helena Brandão. A percepção dos educadores quanto ao seu papel na promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis no ambiente escolar. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Est. do Mato Grosso, v. 32, n. 2, p. 189-213, 2019.

COLOMBO, Gerusa. O caráter comum do Meio Ambiente ecologicamente equilibrado: contribuições de Dardot e Laval. **Direito ambiental: liberdade, responsabilidade e casa comum**. 2019, p. 157.v.

DA SILVA LOPES, Theófilo; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Educação Ambiental Crítica:(re) pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 3, p. 38-58, 2021.

DE ALMEIDA, Caroline Santana; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. A interdisciplinaridade em um curso de licenciatura em ciências naturais na visão de seus professores. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Mauro. **Sustentabilidade e educação ambiental**. A questão ambiental: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 81-103, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. “**Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e democrática**”. São Paulo, Cortez. 2002.

MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, p. 581-598, 2018.

MORA, Edinei Aparecido; GOMES, Patrícia Pereira; BARBADO, Norma. Práticas de Educação Ambiental como ferramentas no desenvolvimento do sentido de pertencimento do sujeito da escola do campo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e12191210911-e12191210911, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Air pollution and child health: prescribing clean air. OMS; p. 169, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/ceh/publications/Advance-copy-Oct24_18150_Air-Pollution-and-Child-Health-merged-compressed.pdf?ua=1>. Acesso em 20 jun. 2020.

PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel. Diferentes abordagens sobre o tema saúde e ambiente: desafios para o ensino de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 18, n. 4, p. 819-836, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Diário Oficial do Estado, [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em 20 jun. de 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre, 2018.

SANTINELO, Paulo Cesar Canato; ROYER, Marcia Regina; ZANATTA, Shalimar Calegari. A Educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Pedagogia em Foco**, v. 11, n. 6, p. 104-115, 2016.

SILVA, Marcelo José de Souza; SCHRAIBER, Lilia Blima; MOTA, André. O conceito de saúde na Saúde Coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. Rio Political Declaration of Social Determinants of Health. Rio de Janeiro: WHO, 2011. Disponível em: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/documents/social-determinants-of-health/rio_political_declaration.pdf?sfvrsn=6842ca9f_5&download=true. Acesso em: 20 jun. 2020.

**COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: POR UMA FORMAÇÃO
DOCENTE TECIDA NA PERSPECTIVA DO SER**

***TRANSDISCIPLINARITY AND COMPLEXITY: FOR A TEACHER'S
QUALIFICATION BASED UPON HUMAN BEING PERSPECTIVE***

***COMPLEJIDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD: POR UNA FORMACIÓN
DOCENTE TEJIDA DESDE LA PERSPECTIVA DEL SER***

Maria José da Silva Moraes
mel.smassis@gmail.com

Doutoranda em Educação do programa de Pós-Graduação na Amazônia (PGEDA)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

José Vanderley de Oliveira
deleynet@hotmail.com

Doutorando em Educação do programa de Pós-Graduação na Amazônia (PGEDA)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Maria José de Pinho
mjpgon@mail.uft.edu.br

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação docente a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade que reverbera por uma epistemologia e prática mais humana e integrada, ou seja, conectada com o ser e imbricada ao empírico, simbólico e espiritual. Dessa forma, o percurso metodológico da investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com ênfase em Morin (2015), Moraes (2015), Nicolescu (1999), Pinho e Passos (2018), dentre outros. Assim, o diálogo propõe inserir a formação docente nesta imersão de incertezas, visto que o professor é um problematizador e articulador dos saberes, é um sujeito que está entre e através dos diferentes caminhos e possibilidades de materialização do objeto, sejam eles vivenciados pelas áreas do conhecimento, discursos disciplinares ou linguísticos. Nesse

61

sentido, o fenômeno complexo e transdisciplinar será norte para uma possível compreensão ontológica da formação docente, uma vez que é emergente repensar o modelo de formação na atual conjuntura educacional. A ciência moderna racionalizou o conhecimento, ao desconsiderar outras possibilidades de compreensão, entre elas, uma atitude aberta, imaginativa, criativa, conectiva do sujeito e do objeto. Como resultado, evidenciou-se a epistemologia complexa e transdisciplinar que surge como um novo olhar para a formação humana, ou seja, um conhecimento que toca a nós e aos outros; além de sujeitos reflexivos, colaborativos e criativos, capazes de trabalhar em equipe e ter compromisso com a educação, a partir da vida e para a vida.

Palavras- chave: Pensamento complexo. Transdisciplinaridade. Formação docente.

ABSTRACT

This article aims to consider teacher's qualification from transdisciplinarity and complex thinking which is highlighted by an epistemology and more human and integrated practice, i.e., related to human being and associated with empirical, symbolical and spiritual. Therefore, the research methodology is characterized as qualitative bibliographic research, based upon the following authors: Morin (2015), Moraes (2015), Nicolescu (1999), Pinho e Passos (2018), among others. Thus, this work proposes to place the teacher's qualification in an uncertainty immersion, since he/she is someone who considers and discloses knowledge, one who is in and through different modes and possibilities of objects' materialization, regardless of being experimented by knowledge areas, disciplinary or linguistic discourses. So, transdisciplinary and complex phenomenon is going to be the basis for a possible teacher's qualification ontological comprehension, once it is increasing the act of reconsider how the current educational model operates. Modern science has rationalized knowledge when ignored other understanding possibilities, such as a connective, creative, imaginative, open attitude from subject and object. As a result, it is demonstrated that transdisciplinary and complex epistemology appears as a new approach for human formation, in other words, a knowledge able to touch us and other ones; including creative, collaborative and reflexive people that may work in group and to commit themselves with education, from life and for life.

Keywords: Complex thinking. Transdisciplinarity. Teacher's qualification.

RESUMEN

Este artículo objetiva reflexionar sobre la formación docente a partir del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad que reverbera a través de una epistemología y una práctica más humana e integrada, es decir, conectada con el ser e imbricadas con lo empírico, lo simbólico y lo espiritual. En ese sentido, el recorrido metodológico de la investigación se caracteriza como una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, con énfasis en Morin (2015), Moraes (2015), Nicolescu (1999), Pinho y Passos (2018), entre otros. Así, el diálogo propone insertar la formación docente en esta inmersión de incertidumbres, ya que el docente es problematizador y articulador de los saberes, es un sujeto que se encuentra entre y a través de los diferentes caminos y posibilidades de materialización del objeto, ya sean experimentados por áreas del conocimiento, discursos disciplinarios o lingüísticos. De esta manera, el fenómeno complejo y transdisciplinario orientará una posible comprensión ontológica de la formación docente, ya que se perfila para repensar el modelo formativo en la coyuntura educativa actual. La ciencia moderna ha racionalizado el conocimiento, al prescindir de otras posibilidades de comprensión, entre ellas, una actitud abierta, imaginativa, creativa, conectiva del sujeto y el objeto. Por tanto, la epistemología compleja y transdisciplinaria surge como una nueva mirada a la formación humana, es decir, un conocimiento que afecta a nosotros y a los demás; así como sujetos reflexivos, colaborativos y creativos, capaces de trabajar en equipo y comprometidos con la educación, a partir de la vida y para la vida.

Palabras llave: Pensamiento complejo. Transdisciplinariedad. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a formação docente necessita de uma dimensão ontológica da complexidade e da transdisciplinaridade, pois esses novos pressupostos epistemológicos propiciam uma visão aberta, em diferentes níveis de realidade, de um sujeito multidimensional, ou seja, inserido na relação sujeito/objeto; além de um ser humano integral e integrado, levando em conta outras possibilidades

de ver a dimensão interna e externa desse sujeito em sua totalidade. Nesse aspecto, percebe-se a necessidade da epistemologia do pensamento complexo como um princípio que regula o pensamento e, conseqüentemente, as ações, algo que não pode perder de vista a realidade dos fenômenos locais e globais (MORAES, 2015).

Assim, a transdisciplinaridade figura-se como uma forma de organizar o conhecimento que transcende as disciplinas radicalmente, trata-se de um conhecimento completo, capaz de dialogar com todos os saberes humanos, pois esta dimensão implica uma visualização com diferentes indagações, com diferentes maneiras de perceber a si, o outro e a realidade. Portanto, aspira por um mundo relacional, pois não existe um único ponto de vista, mas múltiplas abordagens para um único objeto, isto é, a realidade não está no âmbito de uma única perspectiva.

Nesse enfoque, a transdisciplinaridade é imprescindível para compreender o mundo ou os imperativos do conhecimento. Pois é a partir destes princípios que se possibilitam a consciência humana, a articulação dos diferentes saberes, a dialogia com o mundo e com as incertezas.

Para tanto, é urgente uma formação que prima pela objetividade e subjetividade humana, considerando o espaço de aprender com o espaço de conviver em uma dimensão prazerosa e significativa, a partir da vida e para a vida. Logo, o presente grafo tem o objetivo de refletir sobre a formação docente a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade que reverbera por uma epistemologia e prática mais humana e integrada, ou seja, conectada com o ser e imbricada ao empírico, simbólico e espiritual.

Diante de tal intencionalidade, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, pois baseou-se nos aportes teóricos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, a fim de relacionar estes

princípios epistemológicos com a formação docente que compreenda o ser na sua integralidade.

A abordagem investigativa trata-se de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico que, segundo Gil (2012), permite ao pesquisador compreender significados, motivos, indagações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço das relações, dos processos e dos acontecimentos, uma maior estreiteza com o problema.

O caminho metodológico escolhido busca respostas para o problema deste estudo: Como a formação docente a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade podem contribuir para uma epistemologia mais humana e integrada?

É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador analisar artigos científicos, livros e estudos que já receberam uma análise sobre o assunto. Esta ainda pode propor novos conhecimentos, bem como uma atenção especial para fontes secundárias e possibilita um olhar amplo ao objeto (GIL, 2012).

Sendo assim, esta técnica se define por lidar com interpretações da realidade social, com o intuito de abranger as potencialidades de conhecimento que envolve o tema abordado (BAUER; GASKELL, 2008). Por conseguinte, compreende-se que tal técnica utiliza de dados existentes para compreender um fenômeno e alcançar os objetivos propostos na investigação.

Nesse caminhar, a discussão partirá da reflexão da epistemologia da complexidade, em seguida da transdisciplinaridade, uma vez que estes conhecimentos podem ser uma possibilidade para compreender as múltiplas dimensões, dentre as quais a ética, a estética, o sentido, a emoção, a sensibilidade e a inteireza do sujeito.

Pensamento complexo: Uma tessitura global da realidade e do ser

Sobre o pensar complexo, de antemão, é necessário, mesmo em tempos difíceis, seja nas escolas públicas, universidades e sociedade em geral, um problematizar com inferências analíticas da realidade em que se vive o contexto contemporâneo. Agregada a isso, almeja-se uma teoria que possa sustentar o caminhar metodológico, aqui, a partir do movimento e princípios da complexidade, base teórica e epistemológica, tessitura ligada à formação docente.

Acerca dessa abordagem, Santos (2018, p. 228) diz que “a origem de nossas ideias está nas incertezas”. Em sintonia a este pensamento, inicia-se o presente diálogo, pois em tempos de incertezas, o contexto contemporâneo é marcado pelo excesso de dados, informações e dificuldades de estabelecer conceitos precisos referentes ao conhecimento.

Sob esse olhar, trabalhar na formação de indivíduos autônomos e criativos torna-se cada vez mais desafiador, lembrando que os recursos midiáticos, computadores, tablets e celulares fornecem quase todas as respostas em menos de segundos. A criticidade inerente ao sujeito se desfalece na facilidade com que as respostas chegam, não obstante serem rasas e instantâneas, chegam rápidas e vão-se na mesma velocidade.

Diante desse cenário, Morin (2015), um dos grandes pensadores franceses contemporâneos, intensifica em seus grafos a complexidade do sujeito e divide o pensamento em simples e complexo. O primeiro é caracterizado pela posse da verdade e da realidade, não é propriamente confiável, haja vista passar por um processo de simplificação tão intenso que esvazia sua própria essência. O segundo, por sua vez, aproxima-se da realidade pelo seu nível de clareza e

exatidão no conhecimento, trata-se de um exercício crítico do sujeito que o aproxima dos fenômenos do mundo fático. Para o pensador

a complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2015, p. 35)

O autor infere que o papel da complexidade é o de desvendar mistérios, saber os porquês, uma certa dúvida, visto que ela não é precisa como desejava o analisador científico clássico. Por isso, há muito de ambíguo, contraditório e impreciso, fatores que podem instigar o conhecimento, a descobertas. Ocorrência essencial no mundo da aprendizagem, dos estímulos, dos motivos e fato que leva às grandes epopeias, à poesia da vida, aos saberes, da partilha, do conhecer, conviver e alegrar-se. Este é o desafio de um docente embasado teoricamente, em virtude de uma caminhada formativa.

Além dos já citados, outro fator essencial nos processos de ensinar e aprender está na inserção do sujeito na produção do próprio conhecimento, na relação direta e conectada com o objeto. Logo, a principal atividade dos princípios¹ do pensamento complexo é convergir o conhecimento com a história de vida do sujeito, com os objetos das mais diversas áreas, como a geografia e a cultura, além da necessidade de uma relação subjetiva e intrapessoal.

De forma corroborativa, Santos (2018, p. 252), diz que “o lugar da articulação da ecologia do conhecimento é todo aquele em que o objeto do conhecimento for tornar-se em uma experiência transformadora”. Então, o sujeito não pode ser uma partícula isolada, mas um constante e permanente

¹ Os sete princípios do pensamento complexo são: sistêmico ou organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, autonomia/dependência, dialógico, e reintrodução do conhecimento (MORIN, 2003). Para tanto, estes princípios são diferentes maneiras do ser humano perceber a vida, as conexões e divergências existentes em um determinado contexto e conhecimentos; ou seja, como o sujeito pode perceber a si, ao outro e o meio ambiente.

fluxo de criatividade, autonomia e independência. Deve ser capaz de problematizar sua realidade e reinventá-la por meio de suas experiências, pois,

o sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (...). Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade. (MORIN, 2015, p. 38)

Outrossim, a ciência moderna, especificamente, promoveu a separação entre ciência e subjetividade, formando sujeitos alienados de si mesmos, incapazes de pensar a razão de ser das coisas. São fatores que Morin (2015), ao contrário, recorre a um outro caminho, visto que analisa o pensamento de forma que sempre faltará algo a concluir, ou seja, o inacabado prevalecerá.

Assim, torna-se cada vez mais necessário o cuidado para com a formação docente, sobretudo, para trazer, outra vez, o sujeito para a dinâmica da criticidade, fazê-lo entender que o conhecimento não é um sistema isolado, mas uma troca entre sujeito e objeto, através das experiências físicas e metafísicas que circunstancialmente acontecem no mundo, na vida, e mais, aproximar os seres humanos de forma a se reencontrarem, no melhor de si e de sua cultura. Sobre a temática, Santos (2018, p. 224), alerta para o fato de que

o conhecimento científico não está distribuído de forma equitativa, motivo pelo qual suas intervenções na prática tendem a servir os grupos sociais que têm maior acesso a ele. Em última instância, a injustiça social se baseia na injustiça cognitiva.

À vista disso, o pensador faz uma alerta, no sentido de que dificilmente a ciência do conhecimento será democrática, uma vez que o processo e acesso a este bem é excludente, sendo que as amarras do capitalismo podem ser aí observadas. Diante de tal constatação, o autor propõe uma ciência como parte da ecologia dos saberes, que possibilita credibilidade em relação aos

conhecimentos não científicos. E mais, que estes impliquem utilizá-los em situações dialógicas, em contextos favoráveis e amplos.

Nessa perspectiva, Santos (2018) e Morin (2015) dialogam em suas obras e possuem pensamentos símiles, pois ambos são vozes que não aprovam a ciência como conhecimento totalizante. Argumentam que tal propositura é segregadora, principalmente no fator cognitivo, por consequência do pensamento globalizado. No entanto, ela é importante quando agregada aos saberes não científicos, trabalhada de forma emancipatória, com igualdade de oportunidades, com respeito à natureza, ao planeta e ao ser.

Sob esse olhar, que é um esboço possível de diálogo, Morin (2015) registra acerca do princípio auto-eco-organizador, que emerge de complexidade em complexidade, que tal princípio é o objetivo desse andaime metodológico; a possibilidade de uma formação docente, que agregue teoria, paixão e prática. E mais, que este professor consiga inspirar sujeitos pensantes, que se reconheçam frente à sociedade, sua origem e história de evolução humana, que respeitem as partes que possibilitaram o todo; e, fundamentalmente, que sejam possuidores de alteridade, enquanto sujeitos dotados de percepção, que vejam, de forma abrangente, qualquer nível de realidade do objeto, de forma conectiva e dialógica.

Logo, Morin (2015) ao longo de suas impressões propõe a construção de um sujeito de imaginação, sensibilidade, criatividade, autonomia e atitude. Ou seja, trata-se de uma abordagem biopsicossocial do sujeito, partindo-se do fundamento de que a personalidade é construída por meio de múltiplas convergências entre o que se recebe dos outros e como se interpretam tais informações.

Diante da necessidade do pensamento complexo e seu caráter interrogativo, o pensador contemporâneo esclarece que

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2015, p. 13)

Assim sendo, a complexidade se constitui em virtude das atrações do não estabelecido, da desordem, do incerto, das buscas incessantes por respostas, dos porquês. Nesse emaranhado interrogativo, cabe ao ambiente educativo, por intermédio do professor, reordenar, não deixar que o sujeito se perca no mundo dos dados, das informações, das caixinhas, mas que se encontre, que consiga no contexto da inteligibilidade o conhecer, conviver e ser.

A intenção da instituição escolar é ensinar e formar o sujeito. São dois processos distintos que se articulam: ensinar e aprender. Enquanto o professor difunde o conhecimento, o aluno o absorve com o filtro de suas experiências particulares. Cada sujeito interpreta o conhecimento e interage com ele de forma singular, não se trata de um processo isonômico para todos, mas moldado pelas particularidades do indivíduo, ou seja, tudo vai depender de seu contato com outros conhecimentos, outras vivências.

No livro *“Introdução ao Pensamento Complexo”*, base para um caminhar questionador e aberto às questões de ensino e aprendizagem, Morin (2015) alerta para o fato de que a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos, entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.

Pecebe-se que esse caminhar não é fácil, mas o desafio da formação docente está intrinsecamente relacionado à problematização do pensar complexo, ver por entre as frestas, nas possibilidades, da existência de complementaridade em qualquer processo relacionado ao ato cognitivo. Destarte, abre-se espaço para o mundo das metáforas, crenças, pensamentos

filosóficos, espirituais, atitudes inferenciais que levam à criatividade, enfim, a uma ação transdisciplinar.

Transdisciplinaridade: pressupostos epistemológicos para uma formação docente integral

A partir da compreensão do pensamento complexo como princípio, que possibilita ao ser humano a sua multidimensionalidade e inteireza, a transdisciplinaridade possibilita compreender o mundo por uma outra lógica, da conexão e da interdependência sujeito/objeto.

Sabe-se que a ciência clássica estabelece a disjunção, separabilidade (sujeito/objeto), corpo/mente e objetividade e subjetividade, portanto, é essencial trazer os princípios que norteiam a dimensão epistemológica da transdisciplinaridade para perceber a tessitura do ser docente.

Assim sendo, parte-se do conceito de transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu, é

[...] aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 51)

A sua etimologia transcende o disciplinar, pois reconhece outro nível de realidade e a abertura do conhecimento. Assim, o que está além das disciplinas é o sujeito, o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, conectado em uma realidade complexa a ser explorada, ou seja, o sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, e com seu pensamento simbólico, mítico e mágico, sustentado por sua intuição e espiritualidade (MORAES, 2015).

Com intuito de reforçar a importância do sujeito ser compreendido em sua totalidade, Moraes (2015, 2019) tem realizado pesquisas nesse aspecto. Sob esse olhar, compreende-se o ser emanado de espiritualidade e empiria que

é um sujeito multidimensional, portanto, nutrido por todas as suas estruturas perceptivas e lógicas, como também sociais, culturais e espirituais, à disposição de seu processo de construção do conhecimento, já que a realidade não existe separada do ser humano, de sua lógica, de sua cultura e da sociedade em que vive. (MORAES, 2019, p. 103)

Ou seja, para a pensadora, os seres humanos são naturalmente seres complexos e transdisciplinares que articulam sua existência ao transcendente, de modo que conjugam o empírico, o simbólico e o espiritual. A empiria refere-se ao conhecimento humano que não emana da lógica ou racionalidade, mas sim da experiência, de tudo aquilo que se pode sentir, viver, experimentar, seja no tato, na fala, no ouvir, no pensar e no refletir.

Os símbolos representam a capacidade humana de atribuir sentido e significado à vida; são instrumentos de construção da identidade e subjetividade do homem como ser reflexivo, consciente e transcendente. A espiritualidade, por sua vez, é a autêntica manifestação do espírito humano em busca de sentido, é o impulso da vida, dos sentimentos, da multidimensionalidade do conviver e aprender.

Nesse aspecto, Moraes (2015) pontua que a transdisciplinaridade possibilita ao sujeito explorar os diferentes níveis de materialidade do objeto, e utilizando os diferentes níveis de percepção do sujeito. Pois, sabe-se que

[...] o racional não dá conta de explorar a ludicidade ou a criatividade, bem como a dimensão espiritual, ou seja, aquele conhecimento que está além da racionalidade técnica e que, por sua vez, necessita de outras formas de acesso, de outras linguagens e maneiras de expressão e de materialização do conhecimento. Linguagens que revelam a riqueza do mundo interior do sujeito, de seu mundo emocional, de suas faculdades intuitivas, estéticas e éticas. (MORAES, 2015, p. 12)

Com isso, é possível inferir que a ótica transdisciplinar possibilita as interligações disciplinares, reitera e reforça o conhecimento do sujeito e da sua subjetividade, uma vez que integra os conhecimentos científicos, além de alertar para os saberes não acadêmicos, que infelizmente a ciência clássica ainda desconsidera.

Para tanto, a epistemologia da transdisciplinaridade permeia tanto a dimensão intersubjetiva quanto intrassubjetiva, pois a criação, a poesia, a afetividade e emoção do ser são dimensões que não têm como serem racionalizadas. Estes sentimentos são experienciados por cada ser, de forma única, cada vivência na vida pessoal e profissional possibilita a percepção do nível de consciência da realidade local e global do sujeito. Este aspecto requer a formação docente na integralidade, conforme reforça Pinho (2021, p. 179), uma vez que “[...] são consideradas as dimensões humana, emocional, artística, cultural, filosófica, técnica, política e social, ou seja, para uma compreensão da multidimensionalidade do ser”.

Com esse intuito, a criação e a amplitude da consciência humana implicam uma mudança do ser em sua completude, ou seja, um olhar diferenciado para o âmbito educativo, social e planetário. Estes princípios viabilizam outros níveis de percepção e realidade do sujeito, interpretando a dimensão interna e externa, visto que o ser humano é razão e emoção.

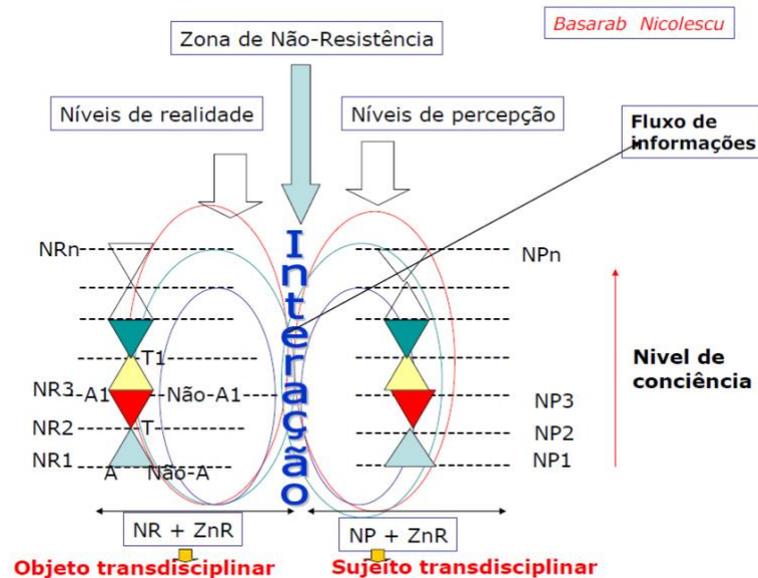
Segundo Nicolescu (1999), cada nível de realidade está associado a um nível de percepção, que envolve mudança, ampliação e consciência do sujeito. Logo, compreende-se que o olhar do sujeito para o objeto está correlacionado, pois os dois são importantes para o processo, e é o que Morin (2015) reforça quanto à importância de perceber a parte e o todo, pois ambos são fundantes para depreender as múltiplas dimensões do ser e seus contextos. Nesse aspecto, é imprescindível o docente construir objetivos educacionais que

busquem perceber o nível dos seus estudantes em relação a um tema de estudo, ou até mesmo a uma matéria estudada em sala de aula. Os níveis de percepção, compreensão e consciência de cada sujeito variam, pois este é único, logo, não cabe homogeneização e sim um olhar diverso (MORAES, 2015).

Percebe-se que a transdisciplinaridade valoriza os diferentes saberes que compõem a vida planetária onde, a partir do olhar interligador, considera que nada está separado ou isolado de tudo que é vida. Para Nicolescu (1999), a percepção entre dois objetos é o terceiro termo, ou seja, o terceiro incluído que o sujeito visualiza no meio de dois campos. Para tanto, esses níveis de percepção e realidade são caracterizados pelo autor como o terceiro incluído, pois esses elementos podem ser outras possibilidades de perceber a si, o outro e a realidade local e global, além das complementações que o conhecimento e o ser possam apresentar. Sendo assim, o autor explica como acontecem esses níveis, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Níveis de realidade e de percepção do sujeito²

² NR: nível de realidade. NP: nível de percepção e ZnR: Zona da não resistência (NICOLESCU, 2000 *apud* MORAES, 2015, p. 13).



Fonte: Nicolescu (2000 *apud* Moraes, 2015, p. 13)

A partir da imagem gráfica, infere-se que a dimensão transdisciplinar possibilita a percepção do sujeito e do objeto de vários ângulos, ou seja, o que parece contraditório em um nível de realidade, para o outro há outra possibilidade de compreensão, tanto do sujeito quanto do objeto, podendo ser complementares. Portanto, além de transitar, é perceptível algo mais que dois pontos diferentes, mais que dois objetos separados, é possível ver e sentir o que liga estes, além de visualizar o que há entre os dois cenários.

Nesse aspecto, Santos (2009) afirma que a lógica do terceiro incluído propõe uma nova visão da realidade, uma vez que surgem outros elementos contrapondo-se em qualquer nível de realidade; ao tratar-se de um processo sem fim. Não se tem uma verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de transformações no decorrer do processo.

A partir desse prisma, parece urgente um processo formativo que rompa com a lógica da ciência clássica, ou seja,

[...] a lógica do “sim” e do “não”, e segundo o qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam entre linhas divisórias e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quartum). E que parecia contraditório em um nível de realidade, no outro, não é. (SANTOS, 2009, p. 22)

É imprescindível que a formação docente possibilite a esse ser a compreensão da realidade social, econômica, histórica, ética, poética e etc., além de estar aberto para novos processos pessoais e profissionais. Pois, a partir da percepção e vivência dessa epistemologia complexa e transdisciplinar, as conexões entre os conhecimentos das diferentes áreas podem fazer sentido a partir da vida e para a vida.

Segundo Pinho e Passos (2018), as construções do ser humano predispõem uma base apoiada nas vivências, onde as atitudes são geradas a partir da tomada de consciência, de ressignificar os pressupostos que ainda precisam ser potencializados e conectados. Estes aspectos pressupõem novas formas de formação do ser, novos procedimentos metodológicos que sejam mais adequados a cada situação e que permitam apreender o real, com suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possa de fato identificar as necessidades concretas, capazes de subsidiar a construção da aprendizagem congruente com a multirreferencialidade, ou seja, imbricada nos diversos fenômenos da vida.

Para Pimenta (2019), faz-se necessário uma formação docente fundamentada em fundamentos teóricos sólidos, para conseguir criar respostas aos desafios encontrados em sua prática docente, além de amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político, que envolve o ensino e a dimensão humana, para que o aprender favoreça a autonomia, a criatividade, a troca de experiências e a construção e reconstrução de saberes.

Assim, é indispensável uma formação docente que reverbera os princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, possibilitando ao professor uma tomada de consciência dos diferentes saberes, outros níveis de percepção e realidade, além de respeitar os pontos de vista diversos. Logo, uma formação construída na multidimensionalidade do ser requer mudanças urgentes no currículo, nas políticas educativas e na prática pedagógica, para que possa vislumbrar uma tessitura trans-complexa do sujeito.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diante do diálogo proposto, é urgente, além de pensar, agir quanto ao processo de formação docente. O mundo da pedagogia carece de uma ação sempre interrogativa, questionadora, complexa e transdisciplinar, que veja o sujeito na sua inteireza, na sua multidimensionalidade. Para tanto, há a necessidade de uma articulação metodológica docente com os conteúdos de forma a dialogar com a vida, com o ambiente, com o cotidiano, para que o conhecimento seja sempre significativo e pertinente na vida de cada ser.

Cabe ressaltar que uma boa aprendizagem, além de impactar positivamente de forma ontológica, reflete uma configuração positiva em cada eu, forças e aquisições de saberes, de áreas diversas na vida e para a vida de cada indivíduo. Assim, é necessária a superação dos diversos reducionismos presentes nas abordagens pedagógicas, no sentido de favorecer essa mudança paradigmática que, mesmo lenta, está acontecendo pela ação de muitos docentes que se colocam como articuladores de saberes, que provocam as inter-relações dos mais variados objetos do conhecimento.

O ato pedagógico clama por processos educativos pertinentes à vida do ser; estes ainda trabalham a invisibilidade tradicional, impregnada no ambiente escolar, que também continua causando cegueiras das mais diversas formas, é preciso preservar e cultivar o diálogo, entre todos os elementos didáticos, visto que eles favorecem o uso das linguagens, em seus paradoxos e campos de atuação, em suas diversas áreas do conhecimento.

Toda essa abertura provinda de um pensar complexo e de um caminhar transdisciplinar, prioritariamente, carece de um superar desafios, encarar o processo de formação docente como possibilidade de uma epistemologia metodológica de diálogo com o ontem, o hoje e planejar os procedimentos e atos cognitivos do amanhã.

Diante da complexidade do ser humano e sem a compreensão do processo de formação, não há como pensar no ensino, tão pouco na aprendizagem, pois ambos são resultados da conexão entre o sujeito e o objeto, procedimentos indissociáveis. A dissociação entre eles se deu em virtude da separatividade do mundo científico tradicional, que primou pela objetividade separatista, sem considerar que as aprendizagens ocorrem nas relações, sentimentos e sensações subjetivas e na multidimensionalidade do ser.

Assim, para melhorar os currículos, os processos avaliativos, de aprendizagem, de religação dos saberes e conexão de vida, é emergente aprimorar a formação docente e o professor, como mobilizador, que pense a partir de um EU conectado com os diversos saberes; com a possibilidade do terceiro incluído, sem esquecer de trabalhar a regeneração da solidariedade e resiliência frente aos desafios contemporâneos.

O diálogo sobre formação docente de forma sugestiva incita que o caminho perpassa pela racionalidade aberta, da complexa dialógica, auto-eco-organizadora, capaz de perceber através da proposta curricular e estabelecer os

vínculos, as relações e emergências. Desse modo, obter um pensamento ecologizado capaz de relacionar e construir essa teia de sujeitos e contextos de unidade na diversidade, lembrando, o sujeito vai sempre atuar sobre a realidade, e ambos serão capazes de gradativamente emergir positivamente na dinâmica do mundo; com suas lentes panópticas e olhares da multirreferencialidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, Maria Cândida. Da Ontologia e Epistemologia Complexa à Metodologia Transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36344>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MORAES, Maria Cândida. Espiritualidade, arte e educação: novos desafios para a formação do arteterapeuta. **Revista Flecha do Tempo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-130, 2019. Disponível em: <http://flechadotempo.nemesscomplex.com.br/index.php/flechadotempo/article/view/53>. ago./ dez. 2019. Acesso em: 27 dez. 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar, a reforma reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Editora Triom, 1999.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, p. 132-14, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5539>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123/12750>. Acesso em 3 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CINHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In*: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. v. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

**BREVES LINHAS SOBRE A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: COMO
CHEGAMOS ATÉ AQUI**

***FEW LINES ABOUT THE HISTORY OF BRAZILIAN UNIVERSITY: HOW WE GOT
HERE***

***BREVE LÍNEAS SOBRE LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA:
CÓMO LLEGAMOS AQUÍ***

Yzumi Fukutani Prêsa von Beckerath
f.yzumi@yahoo.com
Mestre em Psicologia
Universidade Federal da Bahia

Sônia Maria Rocha Sampaio
sonia.sampaio@terra.com.br
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um artigo teórico, que versa sobre a universidade como lugar de inclusão para reparação da população negra brasileira. Tem como objetivo analisar a constituição e estruturação da universidade brasileira, em uma perspectiva histórica, a fim de descrever como a universidade, originalmente uma instituição de elite, torna-se jovem, feminina e negra no Brasil. Adota como referencial teórico a decolonialidade e, ao longo de sua análise descritiva, confronta o projeto de educação das elites e a política de ação afirmativa, com a finalidade de demarcar a importância do papel da universidade para a retirada da população negra brasileira da situação de vulnerabilidade social que vivencia em razão de sua cor. Isto posto, é possível perceber a mudança do papel social da universidade ao longo da história, com a emergência de uma ruptura em sua estrutura secular que solicita adaptação para que possa se sustentar como equipamento estatal comprometido com uma sociedade livre, justa e solidária.

Palavras-chave: História da Universidade. Universidade brasileira. Política de Educação das Elites. Política de Ação Afirmativa. Lei de Cotas.

ABSTRACT

The present work is characterized as a theoretical article, which deals with the university as a place of inclusion for repair of the black brazilian population. It aims to analyze the constitution and structuring of the brazilian university, in a historical perspective, in order to try to explain how the university, originally an elite institution, becomes young, female and black in Brazil. It adopts decoloniality as a theoretical framework and, throughout its descriptive analysis, confronts the education project of the elites and the affirmative action policy, in order to demarcate the importance of the university's role in the removal of the black brazilian population from the situation of social vulnerability that they experience because of their color. That said, it is possible to perceive the change in the social role of the university throughout history, with the emergence of a rupture in its secular structure that requires its adaptation so that it can sustain itself as state equipment committed to a free, fair and solidary society.

Keywords: History of the University. Brazilian university. Elites Education Policy. Affirmative Action Policy. Quota Law.

RESUMEN

El presente trabajo se caracteriza por ser un artículo teórico, que trata de la universidad como lugar de inclusión para la reparación de la población negra brasileña. Tiene como objetivo analizar la constitución y estructuración de la universidad brasileña, en una perspectiva histórica, para tratar de explicar cómo la universidad, originalmente una institución de élite, se vuelve joven, femenina y negra en Brasil. Adopta la decolonialidad como referente teórico y, a lo largo de su análisis descriptivo, confronta el proyecto de educación de las élites y la política de acción afirmativa, con el objetivo de demarcar la importancia del papel de la universidad en la salida de la población negra brasileña de la situación de vulnerabilidad social que experimentan por su color. Dicho esto, es posible percibir el cambio en el rol social de la universidad a lo largo de la historia, con el surgimiento de una ruptura en su

estructura que exige su adecuación para que pueda sostenerse como un equipo estatal comprometido con una sociedad libre, justa y solidaria.

Palabras clave: Historia de la Universidad. Universidad brasileña. Política de Educación de Élités. Política de Acción Afirmativa. Ley de Cuotas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo entende a universidade como um lugar de reparação para a população negra brasileira e guia-se pela questão: “de que maneira chegamos ao lugar onde estamos?”. Considera a perspectiva histórica sobre a origem da universidade, seus modelos constitutivos e a narrativa decolonial sobre a conformação desse espaço, observando a Política de Educação das Elites, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas.

Cabe destacar a repercussão do papel social da universidade por meio de sua expansão e interiorização com o REUNI e sua adesão à Lei de Cotas, que permitiu uma mudança significativa no perfil do estudante universitário brasileiro, registrada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2016. Hoje a universidade pública brasileira é composta por 55,6% de estudantes negros (IBGE, 2019) — único indicador social que retira a população negra da situação de vulnerabilidade. Logo, a Lei de Cotas pode ser considerada a mais exitosa política de ação afirmativa destinada à inclusão e à reparação da população negra na sociedade brasileira. Assim sendo, este trabalho tenciona por meio de uma revisitação da história da universidade, ao demarcar sua importância neste processo de reparação social, histórica e ética perante a pessoa negra.

A fim de apresentar este estudo, divido-o em quatro seções: a primeira delas apresenta a origem da universidade medieval, avançando para a universidade

moderna e a hierarquização das casas de produção do conhecimento, considerando a narrativa decolonial sobre a universidade ocidentalizada e a produção do saber; a segunda considera os modelos eurocêntricos de universidade que estruturaram essa instituição no Brasil; Por sua vez, a terceira seção descreve a criação da universidade brasileira em face da política de educação das elites e, por fim, a quarta seção caracteriza a universidade como um lugar de reparação para a população negra brasileira.

O surgimento da universidade e a estrutura de produção do pensamento Moderno

Na Idade Média, mais precisamente no século XII, surgem as primeiras universidades (PAULA, 2009). Sob o controle da Igreja Católica e estruturadas como corporações de ofício, as universidades medievais nascem como alternativa substitutiva aos monastérios para formar intelectualmente a burguesia emergente. Segundo Almeida Filho (2008), a universidade medieval era composta pelas faculdades superiores de Teologia, Direito e Medicina, que difundiam a ideia de que o conhecimento e o entendimento sobre a verdade advinham de Deus, da vontade do soberano e do princípio de autoridade. E, amparada em uma estrutura rígida e hierarquizada, marcada por ritos e tradições, a universidade medieval se baseia, filosoficamente, na tradição escolástica para produzir conhecimento e na obediência à doutrina.

A partir dessa contribuição de Almeida Filho (2008), percebemos que as faculdades de Teologia, Direito e Medicina chegam à Idade Moderna na posição de instituições superiores, ainda sob forte influência da Igreja Católica e controladas pelo Estado. Sobre a universidade na Idade Moderna, ainda segundo o autor, sob a égide do pensamento Iluminista, surgiu a faculdade de Filosofia, tida como inferior, por considerar a arte e a cultura originárias da Ásia e da África em seu processo formativo enciclopédico. Diante dessa qualificação, que hierarquiza as casas de produção do

conhecimento, cabe trazer uma narrativa que corre em paralelo e compete com a história eurocentrada.

Até o século XVI, o mundo era policêntrico e nele havia: o Huángdinate Chinês, o Império Romano, o Sultanato Otomano, o Sultanato Safávida, o Sultanato Mogol, o Reino de Oió, o Reino de Benim, o Império Inca e o Império Asteca (MIGNOLO, 2017). Contudo, na transição do século XV para o século XVI, a Europa expandiu geograficamente os seus territórios e se posicionou como o centro do mundo. Como consequência disso, a história foi emoldurada em uma perspectiva eurocentrada e o Renascimento tornou-se um valor hegemônico de força normativa, com um modelo de homem universal, que não reconhecia outros modelos de civilização.

Por meio da colonização dos espaços — com a “descoberta do Novo Mundo” —, da colonização do tempo — com o Renascimento — e da colonização dos corpos — por meio da escravização e do genocídio de civilizações na Índia, África e América —, a Modernidade foi sendo gestada e “[...] práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 04). De acordo com Santos (1984), ao longo de 300 anos, mais de 20 milhões de pessoas foram trazidas da África para a América na condição de escravizadas.

Nessa direção, os estudos de Grosfoguel (2016) trazem uma importante contribuição sobre a estrutura de produção do conhecimento moderno. De acordo com o referido autor, a universidade ocidentalizada promove pseudo-epistemologias universais, pois considera suas teorias como capazes e suficientes para explicar a realidade, desconsiderando outros conhecimentos, isto porque ela julga o conhecimento produzido por outros modelos de civilização como inferiores e se investe “[...] do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Essa pode ser uma

explicação sobre o porquê de alguns centros de produção de conhecimento terem sido considerados superiores, enquanto outros foram considerados inferiores.

A universidade no Brasil e seus modelos

No final do século XVIII, a universidade é vista como uma instituição medieval, conservadora, corporativa e doutrinária, que privilegia ritos e tradições (ALMEIDA FILHO, 2008). De acordo com Paula (2009), em 1793, Napoleão aboliu as universidades na França, e as substituiu pelas escolas profissionais de ensino superior, a fim de permitir a entrada do enciclopedismo e das ciências experimentais. Assim, no início do século XIX, nascem as primeiras universidades laicas, que se desenham na Europa segundo os modelos francês, ou napoleônico, e alemão.

O modelo francês de ensino superior caracteriza-se por escolas isoladas de formação especializada com cunho profissionalizante, fazendo distinção e separação entre as atividades de ensino e pesquisa, com foco nas atividades de ensino e forte controle estatal. Já o modelo alemão, distingue-se por valorizar a liberdade de cátedra, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, a formação e a produção de conhecimento livre e desinteressado, como principal finalidade da universidade. Para este modelo, ela é concebida com maior autonomia em relação à Igreja e ao Estado (PAULA, 2009). Ambos os modelos, embora discordantes, influenciam na concepção e na estruturação do ensino superior no Brasil.

No Brasil Colônia, por conta do pacto colonial, Portugal não investiu no ensino superior, de modo que aqueles que desejassem estudar, deveriam necessariamente ir à Universidade de Coimbra — a qual era controlada pelos jesuítas desde 1555. Ainda no início do século XIX, a Universidade de Coimbra era considerada a universidade brasileira e exercia um papel central na formação da elite colonial (MENDONÇA, 2000). Contudo, com a vinda de D. João VI e a instalação da Corte Real no Brasil, em fevereiro de 1808, foi criada a Escola de Cirurgia da Bahia, a pedido

do cirurgião-mor do Reino, José Correia Picanço, formado pela Faculdade de Medicina, da Universidade de Coimbra.

Com a transferência da família real para o Rio de Janeiro, D. João VI criou, ainda no ano de 1808, a Academia da Marinha e os cursos de Cirurgia e Anatomia, e, em 1810, a Academia Real Militar com a finalidade de defender o Brasil Colônia. Em 1813, foram instituídas a Academia Médico-Cirúrgica, na Bahia (FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA, [20--]) e a Academia de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

Com a finalidade de construir uma infraestrutura para a Corte Real, novos cursos profissionalizantes de caráter laico continuaram a ser criados pela corte portuguesa na Bahia e no Rio de Janeiro — como exemplos, é possível citar os cursos de Economia, Química, Desenho técnico e Agricultura. De acordo com Mendonça (2000), esses cursos foram organizados por D. João VI por meio de fragmentações, reorganizações e aglutinações de escolas. A autora também observa que essa maneira de estruturar o ensino superior no Brasil ocorreu até a República.

No Brasil Império, o governo se limitou às atividades de manter e regulamentar as instituições destinadas à formação profissionalizante, com poucas iniciativas de criação e instalação de novos cursos, o que manteve a continuidade da demanda por universidade no Brasil. Ainda de acordo com Mendonça (2000), essa demanda estendeu-se ao longo dos primeiro e segundo Impérios, por conta, principalmente, da resistência dos positivistas — que influenciaram os ideais políticos da República.

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pela reunião das instituições profissionalizantes Escola de Medicina, Faculdade de Direito e Escola Politécnica. Apesar de reunidas, essas instituições continuaram a funcionar de maneira fragmentada e independente. Tendo como modelo e inspiração a Universidade do Rio de Janeiro, em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais.

O projeto de educação das elites e a criação da universidade brasileira

Entre a segunda metade dos anos de 1920 e os anos de 1945, o contexto nacional é marcado pela crise do sistema oligárquico tradicional, pelo processo de industrialização e urbanização, com a emergência das massas urbanas e pela burocratização, o que resulta na ampliação das funções do Estado. Segundo Mendonça (2000, p. 137), “Esse contexto condiciona tanto o estabelecimento de um sistema de educação de massa [...] quanto o surgimento de diferentes projetos de educação das elites [...]”.

Ao considerar o projeto de educação das elites, surgiram duas propostas para a educação no Brasil. A primeira, capitaneada pela Igreja Católica, defendia, por meio da escola secundária, a moralização e uniformização de uma cultura média; já a segunda, encabeçada por professores egressos da Escola Politécnica, retomava características do modelo alemão de universidade, com a finalidade de fazer pesquisa e produzir conhecimento livre, levando em consideração o progresso técnico e científico do país.

Em 1931, ocorreu a Primeira Reforma Nacional da Educação, conhecida como Reforma Francisco Campos, que, dentre outras medidas, estabeleceu o primeiro Instituto de Alta Cultura no país com o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por conta de sua natureza ambígua, a Reforma Francisco Campos não encontrou apoio nem da Igreja Católica, nem entre os membros da Associação Brasileira de Educação (ABE).

O grupo dos engenheiros da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto a sua feição pragmática (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Em 1932, os Pioneiros da Educação Nova, com uma perspectiva muito próxima a dos engenheiros da ABE, apresentaram o Manifesto ao Povo e ao Governo, que objetivava a reforma da educação com o movimento da Escola Nova e a criação da verdadeira universidade brasileira, voltada para ensino e pesquisa das questões nacionais, com a finalidade de formar a elite intelectual local (MENDONÇA, 2000).

Essa concepção sobre a verdadeira universidade no Brasil inspirou a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e, no ano seguinte, a criação da Universidade do Distrito Federal. Ambas as instituições se voltavam principalmente para a pesquisa e estavam alinhadas com o projeto de educação das elites. Contudo, ao governo federal do Estado Novo interessava o controle do processo formativo. Assim, em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, cujo objetivo era regular, padronizar e homogeneizar o ensino superior nacional, inaugurando o modelo federal de organização da universidade (MENDONÇA, 2000).

A Universidade do Brasil era formada pela reunião de escolas profissionalizantes que tinham como principal objetivo formar os agentes que deveriam atuar nos afazeres técnicos e burocráticos do Estado, mais especificamente nas áreas da Educação e Cultura. Como modelo federal de organização, a Universidade do Brasil deveria alcançar e oferecer todos os cursos de nível superior, orientando, disciplinando, unificando e equalizando a produção cultural e intelectual nacional por meio da Faculdade de Filosofia — que se originou da extinção da Universidade do Distrito Federal (MENDONÇA, 2000).

Nas décadas de 1950 e 1960, o ensino superior no Brasil foi influenciado por ideologias populistas e desenvolvimentistas. De acordo com Mendonça (2000, p. 141), “[...] Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro surto de expansão no país [...] O número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964”, com taxa de crescimento de estudantes matriculados de

236,7%. Majoritariamente, essas “novas” universidades ainda tinham origem na reunião de escolas profissionalizantes por meio da federalização de instituições de ensino da esfera pública estadual e da iniciativa privada.

Por sua vez, a ideologia desenvolvimentista propunha a modernização do ensino superior no país como forma de atender às necessidades sociais e econômicas exigidas pela sociedade de produção em massa do pós-guerra. Como exemplo concreto dessa proposta, Mendonça (2000) cita a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em 1947, que rompia com a tradição das cátedras vitalícias, aderiu ao sistema de créditos e à estrutura departamental, e voltava-se exclusivamente para as atividades de ensino e pesquisa, com cursos de pós-graduação para a formação de professores e pesquisadores.

Em 1951, foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). O primeiro foi instituído com o objetivo de desenvolver a pesquisa científica, mais especificamente nas áreas de Exatas e Ciências Biológicas, ao passo que o segundo tinha o objetivo de formar quadro de pessoal qualificado nas universidades. Cabe destacar que:

[...] o papel desempenhado por esse educador [Anísio Teixeira] por meio da CAPES foi fundamental no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e garantiu que a pesquisa científica se desenvolvesse entre nós no interior da universidade, particularmente no âmbito dos programas de pós-graduação (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Em 1961, na cidade de Salvador, o Movimento Estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes, promoveu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, cujo produto foi a Carta da Bahia. Nesta carta, o Movimento Estudantil propôs a suspensão das cátedras vitalícias, a adoção do regime departamental e do tempo integral para os professores e a criação de um sistema eficiente de assistência estudantil (MENDONÇA, 2000). Neste contexto, com a Reforma de 1968, o governo militar propôs a reestruturação do ensino superior, com o objetivo de modernizar e

expandir esse instituto, baseado nos documentos Relatório Atcon, Relatório Meira Mattos e Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior (MARTINS, 2009).

Assim, nas instituições federais de ensino superior, foram implementadas inovações por meio da extinção das cátedras vitalícias e instituição das carreiras acadêmicas, inserção do regime departamental e criação de políticas e planos nacionais de pós-graduação, que investiram na articulação das atividades de ensino e pesquisa. Entrementes, o princípio da expansão com contenção, que objetivava a otimização do atendimento da demanda, ensejava a emergência de um ensino superior privado vocacionado para a profissionalização de estudantes oriundos de camada popular. Deste modo,

Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada (PAULA, 2009, p. 77).

Isso posto, a concepção norte-americana passa a influenciar as concepções de universidade, tanto na Europa quanto na América do Sul. Com base no paradigma da racionalização empresarial, o modelo norte-americano, de caráter pragmático e utilitarista, associa aspectos ideais a funcionais, com a finalidade de atender a demanda do mercado consumidor. Sob a influência desse modelo, a Reforma de 1968, a primeira Reforma Universitária, “[...] terminou distorcida e incompleta, e resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 137).

Dito isso, ao observar o processo histórico de constituição e estruturação da universidade no Brasil, é possível perceber a pregnância da estrutura de produção do conhecimento da universidade ocidentalizada na universidade contemporânea

nacional por conta da eleição e perpetuação dos modelos eurocêntrico e nortecêntrico. Nesta direção, seguem as lições de Almeida Filho (2008, p. 182):

A velha universidade lusitana, com pitadas da cátedra franco-germânica, conseguiu sobreviver, qual um espírito obsessivo, entranhada na estrutura departamental das instituições públicas de ensino superior. Nem a novidade da pós-graduação, implantada nos anos 1970 como um dos poucos efeitos construtivos daquela reforma, pode ser considerada fora dessa estrutura fantasmática.

A universidade como lugar de reparação

No início do século XXI, em atenção ao disposto pelo artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹, a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que se configura como o segundo plano nacional de longo prazo com a finalidade de estabilizar as ações de governo voltadas para a área da Educação. Em conformidade com o PNE 2001-2010, a educação superior enfrenta questões relativas ao aumento significativo da demanda por educação de nível superior de estudantes oriundos de camadas populares. Ainda segundo o documento, há necessidade de fortalecimento do setor público para

¹ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

manutenção do ensino, pesquisa e extensão nas universidades em prol dos desenvolvimentos técnico, científico e cultural do país.

O PNE 2001-2010 sinaliza a importância da promoção de ações para renovação e desenvolvimento do ensino superior, tais como: fortalecimento do sistema de educação superior, reformulação do sistema de controles burocráticos, expansão de vagas no período noturno e formação de profissionais qualificados para atuar na educação básica. De igual forma, o PNE 2001-2010 adverte sobre a necessidade de melhoria da qualidade do ensino, ampliação dos programas de pós-graduação e produção de conhecimento, como fator de desenvolvimento humano, científico e tecnológico, com a finalidade de reduzir as desigualdades. Neste sentido, é importante destacar o papel da universidade como núcleo estratégico para o desenvolvimento do país e redução das desigualdades sociais e regionais.

Para a consecução dessas ações, do PNE 2001-2010 deriva o REUNI, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. De acordo com o artigo 1º do documento, o REUNI tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Para realizar o que se propõe, o decreto dispõe em seu artigo 2º suas diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Em conjunto com outros mecanismos estatais de investimento na educação superior nacional, o REUNI promove a expansão e a interiorização do ensino superior no Brasil. Diante disso, é oportuno trazer o balanço da Secretaria de Educação Superior (SESU), órgão do Ministério da Educação, cuja competência é planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Segundo a SESU (2014), entre os anos de 2003 e 2013, foram criadas 18 universidades federais e 173 campi universitários em cidades no interior do país, o que possibilitou o crescimento da taxa de matrícula em 86% nas instituições de ensino superior, com destaque para as instituições localizadas nas regiões Norte (76%) e Nordeste (94%).

A SESU (2014) também informa sobre o crescimento de 94% da oferta de cursos de graduação entre os anos de 2003 e 2013, observando que, parte do aumento das vagas ofertadas foram em cursos noturnos — o que possibilitou ao estudante oriundo de camada popular exercer, simultaneamente, as atividades de estudo e trabalho. Em seu relatório, a SESU (2014) igualmente destacou a importância da implementação do REUNI em 2007 e da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas, como mecanismos de fomento à inclusão social no ensino superior. Por fim, a SESU (2014) observa que, no período de 2003 a 2013, 5% do equivalente da população brasileira da época concluiu o ensino superior no Brasil.

Conforme o relatório do IBGE (2019), 55,6% dos estudantes cursando ensino superior são negros. A partir desse dado, é possível perceber o impacto social da Lei de Cotas, que cumpre tanto a política de acesso ao ensino superior — ao destinar o mínimo de 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o

ensino médio em escolas públicas — quanto a política de ação afirmativa² — por promover a igualdade racial e a inclusão social de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. É necessário enfatizar que a política de ação afirmativa objetiva “[...] restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados” (JACCOUD; BEGHIM, 2002, p. 46). Nesse sentido, cabe retomar a constituição do contexto nacional:

Até cerca de 1900, com efeito, nossa sociedade girou na órbita da grande fazenda, os espíritos dos coronéis da roça pairando sobre tudo. Em cima, uma “esmagadora minoria” de latifundiários, embaixo uma multidão de escravos e servos, no meio uma insignificância de “classe média”. Os lugares estavam marcados ao nascer: os de cima eram sempre brancos; os de baixo, de cor. Podia acontecer de uma pessoa de cor irromper, subitamente, em cima, a cultura funcionando como trampolim; como podia suceder, igualmente, de uma criatura branquíssima descer a ponto de se confundir com a “gentalha” que se comprimia nas senzalas e cortiços. As exceções, entretanto, por definição, nada querem dizer. A nossa regra é a linha de classe se confundir com a linha de cor (SANTOS, 1984, p. 50).

Ainda no século XXI, é possível perceber a manutenção da desigualdade racial, da injustiça social e da marginalização econômica na sociedade brasileira, que é composta por 43,1% de pessoas autodeclaradas brancas e 55,8% de pessoas autodeclaradas negras, sendo 9,3% autodeclaradas pretas e 46,5% autodeclaradas pardas (IBGE, 2019). Quanto à força de trabalho, as pessoas negras constituem maioria, sendo seu contingente 25,2% maior que o de pessoas brancas. Contudo,

² De acordo com Munanga (2020, p. 62), “Numa marcha imemorial realizada em Brasília em 20 de novembro daquele ano [1995] pelo Movimento Negro brasileiro, denominada Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, a expressão “ação afirmativa” foi textualmente enunciada pela primeira vez no manifesto entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Cinco anos se passaram entre a Marcha Zumbi dos Palmares e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, em agosto/setembro de 2001. O relatório final, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), continha propostas de cotas para negros, indígenas e outras minorias”.

64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados é composto por pessoas autodeclaradas negras. O levantamento do IBGE (2019) também registra que 47,3% das pessoas autodeclaradas negras se encontram em situação de informalidade no mercado de trabalho em contraposição a 34,6% das pessoas autodeclaradas brancas. Quanto ao rendimento médio mensal também foi observada diferença: o rendimento médio mensal de uma pessoa autodeclarada branca é 73,9% maior que de uma pessoa autodeclarada negra (IBGE, 2019).

Ao examinar o nível de instrução, o IBGE (2019) observa que as pessoas autodeclaradas brancas recebem ganhos 45% maiores do que as pessoas autodeclaradas negras. Quanto à ocupação em cargos gerenciais, 29,9% são preenchidos por pessoas autodeclaradas negras (IBGE, 2019). Sobre a condição de moradia, 12,5% da população negra reside em domicílios sem coleta de lixo em contraposição a 6% da população branca, 17,9% da população negra não possui abastecimento de água na rede geral em contraposição a 11,5% da população branca e 42,8% da população negra não tem acesso a esgoto sanitário por rede coletora ou pluvial em contraposição a 26,5% da população branca (IBGE, 2019). Segundo o Atlas da Violência 2020, 75,7% das vítimas de homicídio são pessoas negras (IPEA, 2020). A partir destes dados, confirmamos que a consideração de Jaccoud e Beghim (2002, p. 28), de quase duas décadas, permanece atual: “[...] a cor da pele se encontra fortemente associada à probabilidade de se encontrar indivíduos no estágio que representa a mais drástica forma de privação material: a pobreza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste sobrevoo, que observou a constituição e a estruturação da universidade brasileira, é possível perceber a mudança do desempenho de seu papel social ao longo da história. De uma instituição nascida no seio da Igreja Católica, eurocentrada e voltada para a educação das elites, no Brasil do século XXI, a

universidade passa a acolher os dispositivos estatais que possibilitaram sua expansão e a mudança do perfil do seu estudante.

Hoje, a universidade pública brasileira é jovem, feminina e negra. No entanto, por conta dessa alteração, a universidade também passou (ou vem passando) por um processo de ruptura em sua estrutura secular. Diante disso, emerge uma necessidade de sua adaptação para que ela possa se sustentar como equipamento estatal comprometido com uma sociedade livre, justa e solidária, especialmente diante da situação de vulnerabilidade da pessoa negra, pois:

Havia lá, no seio do navio balouçado pelo mar, lutas ferozes, uivos de cólera e desespero [...] Quando o navio chegava ao porto de destino – uma praia deserta e afastada – o carregamento desembarcava; e à luz clara do sol dos trópicos aparecia uma coluna de esqueletos [...] Muitos não se tinham em pé: tropeçavam, caíam, e eram levados aos ombros como fardos... O capitão, voltando a bordo, a limpar o porão, achava os restos, a quebra da carga que trouxera: havia por vezes cinquenta e mais cadáveres sobre quatrocentos escravos! (CAPELA, 1974, p. 91 *apud* SANTOS, 1984, p. 23).

Em vista disso, reiteramos a importância da universidade como núcleo estratégico tanto para a reparação ética, social e histórica da pessoa negra em razão da escravização no Brasil, quanto para o desenvolvimento do país e redução das desigualdades sociais e regionais, pois nela habita o único indicador social que retira a população negra da situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008. cap. 2 p. 107-257. Disponível em: <https://www.unesp.br/ape/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: www.andifes.org.br. Acesso em: 20/09/2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Decreto 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA. **Histórico**. Salvador, [20--]. Disponível em: <http://www.fameb.ufba.br/institucional/historico>. Acesso em: 10 maio 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Acesso em: 12 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas — Informação Demográfica e Socioeconômica, n 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIM, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2021.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C.. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, Ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 maio 2021.

MIGNOLO, Walter D. . COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

MUNANGA, Kabengele. O papel da universidade na luta contra o racismo e em defesa das políticas afirmativas. *In*: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (Orgs.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa — UNB, 2020.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2020.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.



e-ISSN: 2177-8183

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-/2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

**CONHECIMENTO E PERCEÇÃO SOBRE TUBERCULOSE EM UMA
COMUNIDADE ACADÊMICA DO VALE DO SÃO FRANCISCO, 2018-2019**

**KNOWLEDGE AND PERCEPTION OF TUBERCULOSIS IN AN ACADEMIC
COMMUNITY OF VALE DO SÃO FRANCISCO, 2018-2019**

**CONOCIMIENTO Y PERCEPCIÓN DE LA TUBERCULOSIS EN UNA
COMUNIDAD ACADÉMICA DEL VALLE DEL SÃO FRANCISCO, 2018-2019**

Walter Ataalpa de Freitas Neto
ataalpa@gmail.com

Mestre pela Universidade Federal do Vale do São Francisco e doutorando em Saúde Coletiva
pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Max Moura de Oliveira
max.moura@ufg.br

Doutor em Saúde Pública Pela Universidade de São Paulo, professor adjunto do Instituto de
Patologia Tropical e Saúde Pública da Universidade Federal de Goiás

Silvânia Suely Caribé de Araújo Andrade
silvania.andrade@saude.gov.br

Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo

Louise Muricy da Silva Lopes
louisemuricylopes@hotmail.com

Farmacêutica pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Sara Virginia Gomes Rodrigues
sarinhavrodrigues@gmail.com

Farmacêutica pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Fabiana Macedo Pereira
fabiana.mac@outlook.com

Farmacêutica pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Gabriela Lemos de Azevedo Maia
gabriela.lam@gmail.com

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos
Professora Efetiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Introdução: A tuberculose chama a atenção das autoridades de saúde pública pela magnitude no número de casos notificados e óbitos declarados em todo o mundo. Por esse motivo, estratégias intersetoriais são imprescindíveis para fomentar a discussão sobre a doença em diferentes espaços de aprendizagem.

Objetivo: Verificar a percepção sobre a tuberculose e analisar os fatores associados ao conhecimento segundo estudantes ingressos em cursos de graduação na área da saúde, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, entre 2018 e 2019.

Método: Realizou-se um estudo transversal, de abordagem quantitativa com dados primários baseados em entrevistas aplicadas entre estudantes ingresso de graduação na área da saúde ≥ 18 anos, onde se investigou o conhecimento e a percepção sobre tuberculose. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado e apresentados por frequência absoluta e relativa, razão de chance e respectivos intervalos de confiança.

Resultados: Os estudantes perceberam ser a tuberculose uma doença que afeta pessoas independentemente da sua raça/cor de pele (73,0%), com sintomas similares ao da pneumonia (79,6%), comum entre pessoas vivendo com HIV (51,9%), independente do sexo (65,1%). O conhecimento acerca da doença foi mais observado entre os alunos com 18-19 anos (OR: 3,4; 95%IC: 1,4-8,0), tendo como veículos de comunicação sobre a doença as escolas de ensino médio (OR: 6,4; 95%IC: 1,8-23,1), com chance acrescida desse conhecimento entre os naturais de Juazeiro ou Petrolina (OR: 2,1; 95%IC: 1,3-4,7).

Conclusão: Neste estudo um terço dos estudantes apresentaram o conhecimento total sobre a tuberculose e a percepção sobre a doença esteve relacionada as representações sociais. Portanto, o campo da educação para a saúde deve apresentar-se como um convite para a promoção e adoção de comportamentos saudáveis. Além disso, mostra-se imprescindível para a formação de um saber crítico capaz de transformar corretamente contextos.

Palavras-chave: Estudantes. Tuberculose. Pesquisa Interdisciplinar. Transversal. Educação.

ABSTRACT

Introduction: Tuberculosis draws the attention of public health authorities due to the magnitude of the number of reported cases and declared deaths worldwide.

For this reason, intersectoral strategies are essential to encourage discussion about the disease in different learning spaces. **Objective:** To verify the perception about tuberculosis and analyze the factors associated with knowledge according to students enrolled in undergraduate courses in the health area, at the Federal University of Vale do São Francisco, between 2018 and 2019. **Method:** A cross-sectional study was carried out, of a quantitative approach with primary data based on interviews applied among undergraduate students in the health area aged ≥ 18 years, where knowledge and perception of tuberculosis were investigated. Data were collected through a semi-structured questionnaire and presented by absolute and relative frequency, odds ratio, and respective confidence intervals. **Results:** Students realized that tuberculosis is a disease that affects people regardless of race/skin color (73.0%), with symptoms like pneumonia (79.6%), common among people living with HIV (51.9%), regardless of gender (65.1%). Knowledge about the disease was more observed among students aged 18-19 years (OR: 3.4; 95%CI: 1.4-8.0), with high schools as vehicles of communication about the disease (OR: 6.4; 95%CI: 1.8-23.1), with an increased chance of this knowledge among people from Juazeiro or Petrolina (OR: 2.1; 95%CI: 1.3-4.7). **Conclusion:** In this study, one third of the students had complete knowledge about tuberculosis and the perception of the disease was related to social representations. Therefore, the field of health education must present itself as an invitation to promote and adopt healthy behaviors. In addition, it is essential for the formation of critical knowledge capable of correctly transforming contexts.

Keywords: Students. Tuberculosis. Interdisciplinary Research. Transversal. Education.

RESUMEN

Introducción: La tuberculosis llama la atención de las autoridades de salud pública por la magnitud del número de casos notificados y defunciones declaradas a nivel mundial. Por ello, las estrategias intersectoriales son fundamentales para incentivar la discusión sobre la enfermedad en diferentes espacios de aprendizaje. **Objetivo:** Verificar la percepción sobre la tuberculosis y analizar los factores asociados al conocimiento según estudiantes matriculados en cursos de graduación en el área de la salud, en la Universidad Federal del Vale do São Francisco, entre 2018 y 2019. **Método:** Se realizó un estudio transversal realizado, de abordaje cuantitativo con datos primarios a partir de

entrevistas aplicadas entre estudiantes de pregrado del área de la salud con edad ≥ 18 años, donde se indagó el conocimiento y la percepción sobre la tuberculosis. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semiestructurado y presentados por frecuencia absoluta y relativa, razón de momios y respectivos intervalos de confianza. **Resultados:** Los estudiantes percibieron que la tuberculosis es una enfermedad que afecta a las personas independientemente de la raza/color de la piel (73,0%), con síntomas similares a la neumonía (79,6%), común entre las personas que viven con el VIH (51,9%), independientemente del género (65,1%). El conocimiento sobre la enfermedad se observó más entre los estudiantes de 18-19 años (OR: 3,4; IC95%: 1,4-8,0), siendo los colegios secundarios los vehículos de comunicación sobre la enfermedad (OR: 6,4; IC95%: 1,8-23,1), con mayor probabilidad de este conocimiento entre los Juazeiros o Petrolinos (OR: 2,1; IC95%: 1,3-4,7). **Conclusión:** En este estudio, un tercio de los estudiantes poseía conocimientos completos sobre la tuberculosis y la percepción de la enfermedad estaba relacionada con las representaciones sociales. Por lo tanto, el campo de la educación para la salud debe presentarse como una invitación a la promoción y adopción de comportamientos saludables. Además, es fundamental para la formación de conocimientos críticos capaces de transformar correctamente los contextos.

Palabras-clave: Estudiantes. Tuberculosis. Investigación interdisciplinaria. Transversal. Educación.

INTRODUÇÃO

A tuberculose se destaca entre as doenças infecciosas, chamando a atenção das autoridades de saúde pública pela magnitude do número de casos notificados e óbitos declarados em todo o mundo (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2021; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). No Brasil, em 2019, a doença acometeu 73.864 casos novos e matou 4.532 pessoas (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2020). Sua prevalência pode ser observada em populações vulneráveis como – por exemplo – pessoas privadas

de liberdade, pessoas em situação de rua, pessoas vivendo com HIV (PVHIV), profissionais de saúde (PS) e em populações indígenas (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2019).

Desde o início do século XX, evidências revelam um maior risco de transmissão da tuberculose entre estudantes e profissionais da área de saúde, quando comparada à população em geral (HOSPITAL NACIONAL DOS DE MAYO; CONTRERAS CAMARENA, 2019; LACERDA et al., 2017; MOREIRA; ZANDONADE; MACIEL, 2010; PRADO et al., 2008). Em países de renda média e baixa, a incidência da tuberculose varia de 25 a 5.361 casos novos a cada 100.000 desses profissionais, estando a ocupação ou a profissão associada ao aumento do risco de adoecer (MACIEL et al., 2005). No Brasil, observa-se aumento do número de PS infectados por tuberculose notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação desde 2015 (DATASUS, 2020).

Diante deste quadro, considera-se importante o desenvolvimento de estratégias para o diagnóstico precoce, prevenção e promoção à saúde para o controle da tuberculose; diante do elevado risco em que estudantes e PS estão inseridos (MAINBOURG; BELCHIOR; GONCALVES, 2017; QUINTERO et al., 2018), reconhece-se a importância de discutir sobre a doença em diferentes espaços de aprendizagem a fim prepará-los adequadamente quanto à exposição, prevenção, tratamento e estigma.

Nesse sentido, a educação em saúde se torna fundamental para construção de sujeitos conscientes do processo saúde-doença (SOUZA et al., 2015). Nessa direção, acredita-se que esses espaços de aprendizagem sejam importantes ambientes para se começar a desconstruir concepções erradas quanto representações sociais que envolve a pessoa com tuberculose (PÔRTO, 2007), aspecto singular para o controle da doença nos territórios.

Neste caminho, para ampliar o conhecimento das pessoas sobre a tuberculose, estratégias intersetoriais são imprescindíveis (FREITAS et al., 2015;

SÁNCHEZ; BERTOLOZZI, 2004), entretanto, poucas políticas públicas que estimulam o compartilhamento sobre a saúde nas escolas de ensino médio e fundamental vêm sendo adotadas no Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), 2007).

Sabe-se que a concepção de saúde é ampliada, e leva em consideração fatores sociais, culturais e ambientais (CARVALHO, 2015). Portanto, o conhecimento prévio, baseado em vivências, é importante, desde que confrontado com a ciência para formação de uma consciência crítica capaz de transformar corretamente contextos (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O presente estudo verificou a percepção sobre a tuberculose e analisou os fatores associados ao conhecimento segundo estudantes ingressos em cursos de graduação na área da saúde, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, entre 2018 e 2019.

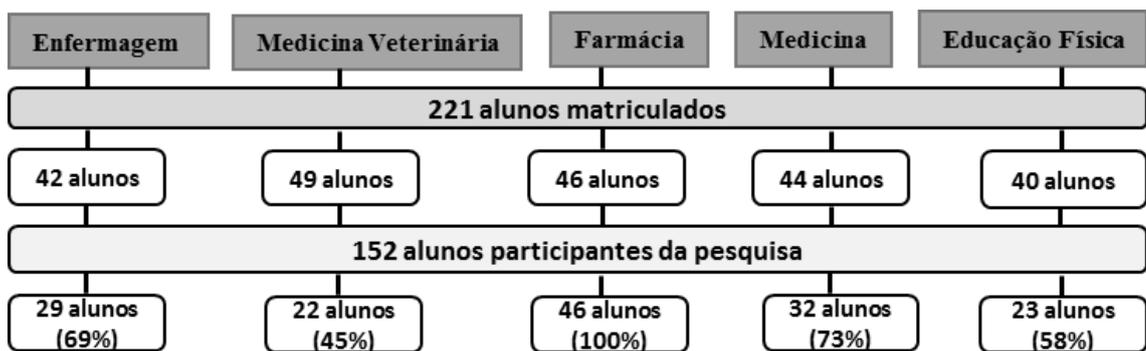
MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizado um estudo transversal, de abordagem quantitativa na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sobre o conhecimento e a percepção frente à tuberculose entre os estudantes ingressos de cursos de graduação na área da saúde, nos anos de 2018 e 2019.

A UNIVASF – primeira Universidade Federal a ter sua sede implantada no interior do Nordeste – é uma Fundação Pública criada no ano de 2002, com campus nas cidades de Petrolina, em Pernambuco, Juazeiro, Senhor do Bonfim e Paulo Afonso, na Bahia, e São Raimundo Nonato, no Piauí (UNIVASF, 2019) e conta com cursos de graduação nas diferentes áreas do conhecimento. As entrevistas foram aplicadas na comunidade acadêmica de Petrolina, tendo em vista ser o campus a concentrar maior número dos cursos de graduação na área da saúde.

Houve um total de 221 graduandos ingressos da área da saúde na UNIVASF, no período do estudo, destes, 152 participaram da pesquisa, sendo 46 alunos do curso de Farmácia, 23 do curso Educação Física e 29 do curso de Enfermagem, do 2º semestre de 2018. No 1º semestre de 2019, foram entrevistados 22 alunos do curso de Medicina Veterinária e 32 estudantes do curso de Medicina, conforme.

Figura 1. Fluxograma de participantes da pesquisa no período do 2º semestre de 2018 ao primeiro semestre de 2019, na Universidade Federal do Vale do São Francisco.



Elaboração própria

O cálculo amostral considerou um nível de confiança de 95% – com erro amostral tolerável de 5%, uma perda de 10% e uma proporção estimada de 50% da população ($p = 0,5$) – de possuir conhecimento correto sobre a tuberculose. A amostra mínima foi de 140 observações, sendo entrevistados 152 estudantes.

A amostragem foi não probabilística, do tipo consecutiva, até que se contemplasse a amostra prevista. Os estudantes que constavam na lista dos matriculados nos cursos de graduação na área da saúde foram convidados a responder aos questionamentos sobre a tuberculose, por meio de questionário

eletrônico ou presencial, conforme a disponibilidade dos estudantes no período de 1 de julho de 2018 a 25 de março de 2019.

As questões relacionadas ao conhecimento foram elaboradas considerando as orientações do “*knowledge, attitude and practice surveys*” (STOP TB PARTNERSHIP (WORLD HEALTH ORGANIZATION), 2008), desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde, destinado a subsidiar a elaboração de instrumentos para avaliar conhecimento, atitudes e práticas relacionados à tuberculose. Registra-se – ainda – que o instrumento elaborado foi previamente testado na comunidade acadêmica com 15 alunos de diferentes períodos letivos, para certificação da clareza quanto aos questionamentos propostos. Neste estudo, optou-se por investigar apenas a dimensão cognitiva, onde foram utilizadas questões abertas para a exploração da livre expressão do conhecimento, e questões semiestruturadas, permitindo a seleção de duas ou mais proposições.

Foram adotados os seguintes questionamentos: O que é tuberculose? Quais os sintomas da tuberculose? Como se transmite a tuberculose? Qual o agente causador da tuberculose? A tuberculose é uma doença curável (tem cura)? Todas as respostas foram confrontadas à luz do Manual de Recomendação para o Controle da Tuberculose no Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2019) e agrupadas por dois especialistas – às cegas – que as avaliaram, considerando-as como adequadas ou inadequadas. Nos casos de discordância entre eles, um terceiro revisor decidiu o impasse.

Para a construção do indicador “Conhecimento sobre Tuberculose” foi considerado para compor a categoria conhecimento, os questionamentos com respostas adequadas nas cinco proposições, e como conhecimento parcial, o grupo de estudantes que acertaram ao menos uma delas. Foram excluídas desta

análise as observações respondidas como inadequada nas cinco proposições relacionadas ao conhecimento.

Para descrever o perfil dos estudantes com o “Conhecimento sobre Tuberculose”, foram coletados dados socioeconômicos e demográficos: sexo (masculino; feminino), faixa etária (18-19 anos e maiores de 19 anos), estado civil (solteiro; casados; outros), rendimento econômico familiar (até um salário mínimo, entre um e seis salários mínimos, acima de seis salários mínimos), situação do domicílio (próprio; não próprio), onde teve conhecimento sobre a tuberculose (televisão, escola/ensino médio, livro, internet, Unidade Básica de Saúde, outros cursos universitários).

Para identificar os fatores associados ao “Conhecimento sobre Tuberculose”, inicialmente foi realizada uma modelagem bivariada por meio da regressão logística. A partir de então, as variáveis com nível de significância estatística p -valor $<0,20$ foram incluídas no modelo de regressão logística múltipla, que por meio da técnica de retirada paulatina das variáveis decrescentemente ao nível de significância (*stepwise backward*). Permaneceram – no modelo final – aquelas que se mantiveram com o valor de $p \leq 0,05$. A *Odds Ratio* (OR) foi estimada como medida de associação com um intervalo de confiança de 95%. A escolha do melhor modelo foi verificada pelo teste de Hosmer-Lemeshow.

Também foram coletadas variáveis relacionadas à percepção dos estudantes acerca da doença, dessa maneira, quatro proposições semiestruturadas foram elaboradas, nas quais os entrevistados responderam a uma ou mais alternativas que considerassem apropriadas a partir dos seguintes questionamentos: “A tuberculose é mais frequente entre as pessoas com a raça/cor de pele” (branca, preta, amarela, parda, indígena, independente da raça/cor de pele); “Os sintomas da tuberculose podem ser comparados aos sintomas de qual doença” (resfriado comum, pneumonia, HIV/ PVHIV, problemas

cardíacos, outras); “Quais grupos de pessoas estão mais vulneráveis à tuberculose” (pessoa em situação de rua, população privada de liberdade, população indígena, profissionais de saúde, pessoa vivendo com HIV/ PVHIV, a doença afeta pessoas independente do grupo mais vulnerável) e “A tuberculose é mais comum em pessoas do sexo” (masculino, feminino, a tuberculose afeta homens e mulheres na mesma proporção?”

A base de dados foi construída no Microsoft Excel®, e as análises foram processadas no software Stata/MP® 12.0 para Windows. O projeto de pesquisa recebeu a aprovação em 17 de novembro de 2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UNIVASF, sob o Parecer nº 2.386.170 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética [CAAE] nº 73918617.8.0000.5196). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

No período do estudo, participaram da pesquisa 152 alunos dos cursos da área da saúde, em que predominou estudantes do sexo masculino (55,2%), na faixa etária entre 18-19 anos (65,1%), solteiros (93,4%), domiciliados em residência própria (65,7%), com mais de três moradores por domicílio (59,2%) e rendimento familiar superior a seis salários-mínimos (78,2%). Esses tiveram o conhecimento sobre a tuberculose vinculados ao ensino médio (79,6%) e – em sua maioria – são naturais de outras localidades que não Petrolina e Juazeiro (59,1%).

Tabela 1. Características dos estudantes ingressos de graduação na área da saúde da UNIVASF, 2018-2019. (n=152)

Características dos ingressos de graduação	n	%
Sexo		
Feminino	68	44,8
Masculino	84	55,2
		110

Faixa-etária		
>19 a	53	34,9
18-19 a	99	65,1
Estado civil		
Casados	10	6,6
Solteiros	142	93,4
Situação de domicílio		
Próprio	100	65,7
Não próprio	52	34,3
Número de moradores		
< 3 moradores	62	40,8
> 3 moradores	90	59,2
Rendimento econômico familiar		
Até 1 salário-mínimo	5	3,3
Entre 2 e 6 salários-mínimos	28	18,5
Maior que 6 salários-mínimos	119	78,2
Onde você ouviu falar sobre a tuberculose		
Livros, internet, unidade de saúde, televisão, rádio e outros cursos universitários	31	20,4
Escola (antigo ensino médio)	121	79,6
Natural^a		
Outras localidades	90	59,1
Petrolina e Juazeiro	62	40,9

Nota: Pode-se entender por outras localidades, os estudantes que são naturais de outros estados e municípios, que não os naturais de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

^aCategoria elaborada considerando a frequência da distribuição dos dados.

Entre os entrevistados, (30,6%) responderam adequadamente aos cinco questionamentos sobre a tuberculose (conhecimento); (69,4%) sabiam – ao menos – a resposta a uma questão considerada como adequada (conhecimento parcial) e duas observações estavam inadequadas em todas as proposições citadas, sendo excluídos da análise multivariada.

Entre os estudantes que possuíam o conhecimento sobre a tuberculose, segundo o indicador “Conhecimento sobre Tuberculose”, (34,3%) são do sexo feminino, na faixa etária entre 18 e 19 anos (37,1%), solteiros (32,1%), residentes em domicílio não próprio (40,4%), com menos de três moradores por domicílio (35,0%), com rendimento econômico familiar maior que seis salários-mínimos (32,7%), que conheceram sobre a tuberculose no ensino médio 43 (36,1%) (Tabela 2).

Os fatores associados ao conhecimento sobre tuberculose foram a idade – entre 18 e 19 anos (OR: 3,41; IC 95%: 1,4-8,0) –, ter tido conhecimento sobre a doença na escola – (ensino médio) (OR: 6,45; 95%IC: 1,8-23,1) –, ser natural de Petrolina e Juazeiro (OR: 2,19; 95% IC: 1,3-4,7).

Tabela 2. Fatores associados ao conhecimento sobre tuberculose entre os ingressos de graduação da área da saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2018-2019. (n=150).

Características dos ingressos de graduação	Conhecimento sobre Tuberculose		P bruta	OR bruta (IC 95%)	OR ajustada (IC 95%)	p ajustada
	Conhecimento n (%)	Conhecimento parcial n (%)				
Sexo						
Feminino	23 (34,3)	44 (65,7)	0,382	0,733 (0,3-1,4)		
Masculino	23 (27,7)	60 (72,3)				
Faixa-etária						
>19 a	10 (18,9)	43(81,1)	0,023	2,53 (1,1-5,6)	3,41 (1,4-8,0)	0,005
18-19 a	36 (37,1)	61(62,9)				
Estado civil						
Casados	1 (10,0)	9 (90,0)	0,175	4,26 (0,5-34,6)		
Solteiros	45 (32,1)	95 (67,9)				
Condição de domicílio						
Próprio	25 (25,5)	73 (74,5)	0,062	1,97 (0,9-4,0)		
Não próprio	21 (40,4)	31 (59,6)				
Número de moradores						
< 3 moradores	21 (35,0)	39 (65,0)	0,348	0,71 (0,3-0,9)		
> 3 moradores	25 (27,8)	65 (72,2)				
Rendimento econômico familiar						
Até 1 salário-mínimo	1 (20,0)	4 (80,0)	0,341	1,33 (0,1-14,0)		
Entre 2 e 6 salários-mínimos	7 (25,0)	21 (75,0)				
Maior que 6 salários-mínimos	38 (32,7)	79 (67,5)				
Onde você teve conhecimento sobre a tuberculose						
Livros, internet, unidade de saúde, televisão, rádio e faculdade (nível superior)	3 (9,6)	28 (90,3)	0,009	5,28 (1,5-18,3)	6,45 (1,8-23,1)	0,004
Escola (antigo ensino médio)	43 (36,1)	76 (63,8)				
Natural						
Outras localidades	23 (25,8)	66 (74,2)	0,123	1,73 (1,1-3,5)	2,19 (1,3-4,7)	0,034
Juazeiro e Petrolina	23 (37,7)	38 (62,3)				

Os participantes da pesquisa percebem a tuberculose sendo uma doença que afeta preponderantemente pessoas vivendo com HIV (51,9%), acometendo homens e mulheres na mesma proporção (65,1%) independente da raça/cor de pele (73,0%), em que a pneumonia foi a doença comparada sintomatologicamente à tuberculose (79,6%).

Tabela 3. Descrição da percepção sobre a tuberculose segundo estudantes ingressos de graduação da área da saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2018-2019. (n=152)

Percepção sobre a doença	Estudantes	
	respostas	%
A tuberculose e mais frequente entre as pessoas com a raça/cor de pele		
Preta	18	11,8
Parda	11	7,2
Branca	6	4,0
Amarela	3	2,0
Indígena	3	2,0
Independente da raça/cor de pele	111	73,0
Os sintomas da tuberculose podem ser comparados aos sintomas de qual doença		
Pneumonia	121	79,6
Resfriado comum	79	51,9
Doenças cardiovasculares	9	5,9
HIV/aids	4	2,6
Outras ^b	3	2,0
Quais grupos sociais estão mais vulneráveis à tuberculose		
Pessoa vivendo com hiv	79	51,9
Crianças e idosos	72	47,3

Pessoa em situação de rua	62	18,6
População privada de liberdade	55	36,1
Profissional de saúde	37	24,3
Indígena	6	3,9
A doença afeta pessoas independente do grupo mais vulnerável	23	15,1
A tuberculose é mais comum		
Entre pessoas do sexo masculino	81	53,2
Entre pessoas do sexo feminino	42	27,6
A tuberculose afeta homens e mulheres na mesma proporção	99	65,1

DISCUSSÃO

Entre os participantes da pesquisa, prevaleceu o sexo masculino; entre os que possuíam conhecimento sobre tuberculose, prevaleceu o sexo feminino, estando esse conhecimento associado às escolas de ensino médio. A representação da doença foi atribuída principalmente às PVHIV. A tuberculose é uma doença que afeta desproporcionalmente pessoas do sexo masculino (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021), e os desfechos desfavoráveis à doença têm relação com a desigualdade de renda, saneamento deficiente, aglomeração, moradia imprópria e situações que perpetuam as faces de iniquidades em saúde (PÔRTO, 2007).

Socialmente a tuberculose se apresenta em populações mais vulneráveis ou entre aqueles que estão mais expostos ao agente causador da doença. Neste estudo, os ingressos da área da saúde referiram que a tuberculose está relacionada às PVHIV. Corroborando com a percepção dos estudantes, sugere-se que na ocasião do diagnóstico da tuberculose, os PS atentem-se para a oferta do teste que viabiliza a detecção da coinfeção TB-HIV, visto que o diagnóstico e tratamento combinado pode ampliar longevidade

dessas pessoas (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), 2019; MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2019; NOVOTNY et al., 2017).

Os desafios que se apresentam frente ao controle da tuberculose são inúmeros, exigindo práticas e estratégias diversificadas que ultrapassam a abordagem biomédica, assim como modificações nas representações sociais que envolve a doença, em que também pode ter relação com os desfechos desfavoráveis, a despeito do diagnóstico e tratamento serem conhecidos e disponibilizados gratuito pelo Sistema Único de Saúde (FERREIRA; ENGSTROM, 2017).

Sabe-se que a forma de contágio e prevenção sobre a tuberculose são compreendidas diferentemente pela sociedade (FREITAS NETO et al., 2020; SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014). Dessa maneira, suas representações sociais estão vinculadas a valores, noções e práticas individuais vivenciadas que se reverberam através de estereótipos, sentimentos, atitudes, palavras, frases e expressões (RODRIGUES et al., 2015), que por vezes podem ser reproduzidas equivocadamente se não bem esclarecidas (FERREIRA; ENGSTROM, 2017).

Considerando toda a complexidade para se controlar a tuberculose nos territórios, a intersetorialidade se propõe a reunir e integrar atores de diferentes seguimentos e competências neste esforço comum. Por isso, tem-se recomendado o aprimoramento e a implementação de novas estratégias para o controle da doença nos territórios (MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, 2018).

Neste sentido, evidências demonstram que a ampliação do espaço de atuação dos profissionais como – por exemplo – em atividades educativas em escolas, locais de trabalho e outras instalações comunitárias, além de maior fortalecer essas articulações, convida atores de diferentes a trabalharem de

forma articuladas (CARVALHO et al., 2018; NOGUEIRA et al., 2011; SAKAMOTO et al., 2019). Dentre essas, citam-se as ações de saúde.

Nesse tocante, em 2007, o Ministério da Educação e Saúde instituiu o Programa de Saúde na Escola, que tem como objetivo desenvolver a cidadania a qualificação das políticas públicas brasileiras (CARVALHO, 2015; MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), 2007). A implementação desse programa fica a cargo dos gestores municipais e estaduais que – por vezes – não priorizam essa articulação nas agendas políticas.

Neste estudo, os estudantes da área da saúde tiveram seis vezes mais chance de conhecer a tuberculose no ensino médio se comparados àqueles cuja aquisição do conhecimento se deu por meio de livros, internet, unidade básica de saúde, rádios ou em outros cursos universitários. Isso demonstra a importância de se reforçar o conhecimento sobre a tuberculose nesse espaço de aprendizagem.

O ensino sobre a tuberculose nas escolas, por meio de livros didáticos adequados, pode ser importante para a difusão do conhecimento sobre a doença. Diferentemente do ideal, os atuais livros didáticos apresentam fragilidades na abordagem do assunto no âmbito do conteúdo didático (SILVA; BIANCHI, 2014), mesmo assim, o processo de aprendizagem pode ser enriquecido com tecnologias leves, como palestras e apresentações de vídeos (DE OLIVEIRA; CARVALHO; ARAÚJO-JORGE, 2018; MAIA et al., 2017).

Neste sentido, gestores da educação podem refletir sobre a qualidade dos livros didático na perspectiva de torná-los palatável, mais atrativos e apropriado à aprendizagem, considerando ainda o contexto em que se inserem esses estudantes.

Alguns pré-conceitos quanto ao contágio da doença como a transmissão por talheres e roupas foram relacionados neste estudo, demonstrando que, enquanto problema de saúde pública e social, a tuberculose requer uma

abordagem na sociedade e em seus diferentes espaços de conhecimento, possibilitando a correção de concepções equivocadas, que impactam na comunidade em que vivem. Nesse sentido, a escola poderá fornecer importantes elementos para capacitar o cidadão para uma vida saudável (CARVALHO, 2015).

O conhecimento sobre a tuberculose foi duas vezes maior entre os naturais de Juazeiro e Petrolina, quando comparado ao que tiveram acesso outros estudantes naturais de outras localidades nesta amostra. Esta evidência pode ter relação com a maior oferta de serviços de saúde, devido ao desenvolvimento populacional desses centros urbanos. Somado a isso, no ano de 2017, os municípios de Juazeiro e Petrolina alcançaram metas próximas a do Brasil em todos as séries/anos observados no indicador da qualidade do ensino básico no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR), 2017, 2018).

Ao considerar o fato de a amostra não probabilística ter ocasionado viés de seleção devida ausência de aleatoriedade na escolha dos participantes, os resultados encontrados neste estudo reforçam a necessidade de se ampliar a discussão sobre tuberculose em instituição de ensino, em especial nas escolas, tendo em vista a necessidade de se ampliar essa discussão com vista em minimizar a preconceção errada sobre a doença, além de fomentar o debate intrafamiliar e entre a comunidade.

Em um cenário de práticas, destacam-se as atividades de integração ensino-serviço haja vista ser um processo de troca de conhecimentos que – por vezes – amplifica-se quando em condição interdisciplinar. Nesse sentido, a inclusão de diferentes áreas do conhecimento em torno de um objeto, neste caso a tuberculose, favorece a resolução de problemas complexos para o controle desta doença. Cabe destacar a implementação do tratamento diretamente observado, a manutenção do caso no tratamento da doença e o controle dos contatos dessas pessoas (MAINBOURG; BELCHIOR; GONCALVES, 2017).

Neste sentido, instituições de ensino devem atentar-se quanto à necessidade de discutir sobre a tuberculose nos espaços de aprendizagem. Nessas se inserem as escolas de nível médio, profissionalizante e que não se deve esgotar nos ingressos de educandos nas comunidades acadêmicas, visto que – por meio de informações e ferramentas adequadas – bem como com a ampliação de carga horária curricular sobre essa doença, pode favorecer a ampliação do conhecimento, independente do estrato social que estejam inseridas estas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a maioria dos estudantes possuíam algum conhecimento sobre a tuberculose; um terço dos participantes apresentaram conhecimento – adquirido em aulas do ensino médio – total sobre a doença. A percepção sobre a tuberculose esteve relacionada aos sintomas da pneumonia e à ocorrência da doença prevalentemente entre as PVHIV.

Dessa forma, evidencia-se que – mesmo sendo uma doença conhecida há séculos – a tuberculose ainda é cercada de concepções sociais equivocadas, que por vezes coloca a pessoa com tuberculose à margem dos cuidados necessários e do direito à saúde. Por isso, reforçar a implementação de estratégias que polarizem o tema e dialoguem com a intersectorialidade está recomendado nas atuais políticas públicas pelo fim da tuberculose como problema de saúde pública no Brasil.

Considerando a importância de se enfrentar a tuberculose e pressupondo que a falta de conhecimento sobre essa doença pode levar a atitudes inadequadas, reconhece-se aqui a importância da educação no processo transformador da sociedade.

Este estudo reflete sobre uma necessidade de educação para a saúde nas diferentes camadas sociais: neste caso, alunos de ensino médio. A aquisição

do conhecimento a respeito da suspeição, do tratamento e das condições de vulnerabilidade que envolvem as pessoas com tuberculose é imprescindível para a adoção de novas atitudes frente ao cuidado a essas pessoas.

Estruturar novos métodos de ensino, bem como fomentar a integração da parceria ensino-serviço pode ser um caminho para fortalecer a educação nas escolas. Dessa forma, os resultados do estudo reforçam a importância de se resgatar a função social da educação e de integrar a escola, a família e a sociedade a fim de controlar a tuberculose nos territórios.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. C. C. et al. Epidemiological aspects, clinical manifestations, and prevention of pediatric tuberculosis from the perspective of the End TB Strategy. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 44, n. 2, p. 134–144, abr. 2018.

CARVALHO, F. F. B. DE. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, p. 1207–1227, dez. 2015.

DATASUS. **Informações de saúde (TABNET)- Demográficas e socioeconômicas**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/informacoes-de-saude/tabnet>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

DE OLIVEIRA, L. M. P.; CARVALHO, A. C. C.; ARAÚJO-JORGE, T. C. ESTRATÉGIAS INTERATIVAS PARA A EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE TUBERCULOSE. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, v. 8, n. 2, p. 90, 23 jan. 2018.

FERREIRA, J. T.; ENGSTROM, E. M. Estigma, medo e perigo: representações sociais de usuários e/ou traficantes de drogas acometidos por tuberculose e profissionais de saúde na atenção básica. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 4, p. 1015–1025, 18 dez. 2017.

FREITAS, I. M. DE et al. Factors associated with knowledge about tuberculosis and attitudes of relatives of patients with the disease in Ribeirão Preto, São Paulo, Brazil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, n. 2, p. 326–340, jun. 2015.

FREITAS NETO, W. A. et al. Plantas medicinais e pessoas com tuberculose: descrição de práticas de cuidado no norte da Bahia, 2017*. **Epidemiol. Serv. Saude**, v. 29, n. 5, p. 10, 2020.

HOSPITAL NACIONAL DOS DE MAYO; CONTRERAS CAMARENA, C. Factores de riesgo para tuberculosis pulmonar en trabajadores de salud. Hospital Nacional Dos de Mayo. Lima, Perú. **Horizonte Médico (Lima)**, v. 19, n. 4, p. 20–30, 30 dez. 2019.

LACERDA, T. C. et al. Tuberculosis infection among primary health care workers. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 43, n. 6, p. 416–423, dez. 2017.

MACIEL, E. L. N. et al. Prevalence and incidence of Mycobacterium tuberculosis infection in nursing students in Vitória, Espírito Santo. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 38, n. 6, p. 469–472, dez. 2005.

MAIA, V. F. et al. Conhecimento de estudantes da rede pública de ensino sobre a tuberculose. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v. 11, n. 12, p. 4781, 4 dez. 2017.

MAINBOURG, E. M. T.; BELCHIOR, A. D. S.; GONCALVES, M. J. F. Loss to follow-up in tuberculosis treatment and its relationship with patients' knowledge of the disease and other associated factors. **Revista de Salud Pública**, v. 18, n. 5, p. 714, 1 fev. 2017.

MENEZES, M. G. DE; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45–62, dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **RESUMO TÉCNICO: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR), I. N. DE E. E P. E. A. T. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1931193>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico de Tuberculose. **Boletim Epidemiológico Especial**, n. 1^a, p. 44, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). **Programa Saúde na Escola**. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/programa-saude-na-escola>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), S. DE V. À S. Panorama epidemiológico da coinfeção TB-HIV no Brasil 2019. v. 50, p. 28, 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. Boletim Epidemiológico. **Experiências de Programas de Controle da Tuberculose: 'Porque**

juntos iremos detectar, tratar e acabar com a tuberculose como problema de saúde pública no Brasil, v. 49, p. 13, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Manual de recomendações para o controle da tuberculose no Brasil**. 2ª edição atualizada ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR), SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. Tuberculose 2020. **Boletim epidemiológico**, n. 1, p. 1–40, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Plano Nacional pelo Fim da Tuberculose como Problema de Saúde Pública: estratégias para 2021-2025**. Brasília, DF: [s.n.].

MOREIRA, T. R.; ZANDONADE, E.; MACIEL, E. L. N. Risco de infecção tuberculosa em agentes comunitários de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 2, p. 332–338, abr. 2010.

NOGUEIRA, J. DE A. et al. Enfoque familiar e orientação para a comunidade no controle da tuberculose. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 14, n. 2, p. 207–216, jun. 2011.

NOVOTNY, T. et al. HIV/AIDS, tuberculose e tabagismo no Brasil: uma sindemia que exige intervenções integradas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n. suppl 3, 21 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **GLOBAL TUBERCULOSIS REPORT 2020**. Genebra: [s.n.].

PÔRTO, Â. Representações sociais da tuberculose: estigma e preconceito. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. suppl 1, p. 43–49, set. 2007.

PRADO, T. N. DO et al. Perfil epidemiológico dos casos notificados de tuberculose entre os profissionais de saúde no Hospital Universitário em Vitória (ES) Brasil. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 34, n. 8, p. 607–613, ago. 2008.

QUINTERO, M. C. D. F. et al. Acesso ao diagnóstico da tuberculose em município brasileiro de médio porte. **Revista de Salud Pública**, v. 20, n. 1, p. 103–109, 1 jan. 2018.

RODRIGUES, A. S. et al. Nursing technician students' social representations on drugs. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, v. 19, n. 2, 2015.

SAKAMOTO, H. et al. Challenges and opportunities for eliminating tuberculosis – leveraging political momentum of the UN high-level meeting on tuberculosis. **BMC Public Health**, v. 19, n. 1, p. 76, dez. 2019.

SÁNCHEZ, A. I. M.; BERTOLOZZI, M. R. Conhecimento sobre a tuberculose por estudantes universitários. **Boletim de Pneumologia Sanitária**, v. 12, n. 1, abr. 2004.

SILVA, A. R. DA; SOUSA, A. I.; SANT'ANNA, C. C. Práticas de cuidado empregadas no tratamento de crianças e adolescentes com infecção latente por tuberculose. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 3, p. 547–552, set. 2014.

SILVA, P. H. L. DA; BIANCHI, C. D. S. A ABORDAGEM DE DUAS DOENÇAS NEGLIGENCIADAS: HANSENÍASE E TUBERCULOSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLDEM). **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 7, n. 3, 14 nov. 2014.

SOUZA, E. P. DE et al. Prevenção e controle da tuberculose: revisão integrativa da literatura. **Revista CUIDARTE**, v. 6, n. 2, p. 1094, 17 jul. 2015.

STOP TB PARTNERSHIP (WORLD HEALTH ORGANIZATION). **Advocacy, communication and social mobilization for TB control: a guide to developing knowledge, attitude and practice surveys**. Geneva: World Health Organization : Stop TB Partnership, 2008.

UNIVASF. **Universidade Federal do Vale do São Francisco**. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/historia>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

**O FAZER CRÍTICO: PROPOSTA *MAKER* DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

***DOING CRITICAL: TEACHING *MAKER* PROPOSAL FOR THE INITIAL TRAINING
OF CHEMISTRY TEACHERS***

***HACER CRÍTICO: PROPUESTA *MAKER* DE ENSEÑANZA PARA LA
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA***

Brunno André Ruela
brunnoruela@gmail.com
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UFG
Professor do Ensino Médio da rede SESI
Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Goiás.

Ana Carolina Rodrigues Mateus
ana.rodrigues@discente.ufg.br
Mestranda em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Goiás

Marco Túlio França Martins
tuliofranca@discente.ufg.br
Licenciado em Química pela Universidade Federal de Goiás

Claudio Roberto Machado Benite
claudiobenite@ufg.br
Doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás
Professor do Departamento de Ensino de Química da Universidade Federal em Goiás

RESUMO

O Movimento *Maker* (MM) surgido nos Estados Unidos está reverberando em toda à sociedade estimulando pessoas a utilizarem as tecnologias digitais passando a influenciar a educação de um modo geral com as Propostas *Maker* de Ensino (PME). No entanto, a maioria dessas propostas está se distanciando dos princípios que a originaram contribuindo para a manutenção do status das desigualdades sociais. Logo, este estudo tem como objetivo discutir como uma PME pode contribuir para a formação crítica de professores de Química, sob a luz do referencial da pedagogia

crítica de Giroux (1997) e Freire (2016). Com elementos da pesquisa participante, o estudo foi desenvolvido em uma disciplina de formação inicial de professores intitulada “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para o Ensino de Química” em 4 etapas: discussões sobre as TIC e origens da cultura *maker* em relação à organização do trabalho pedagógico; reflexão em conjunto das concepções das PME dos docentes; utilização da PME atrelada aos problemas sociais buscando a construção de um protótipo por meio do fazer crítico; escolha da problemática e construção do artefato com apresentação dos resultados em vídeo educativo. Os encontros virtuais foram gravados em áudio e vídeo para análise da conversação das falas dos sujeitos, tendo como principais resultados as visões fetichizadas de tecnologia com reflexão esvaziada de ação. A partir de discussões acerca da produção de conhecimento em rede e das bases teóricas do MM, os sujeitos vislumbraram a produção de uma máscara de proteção contra a Covid-19 usando a Ciência a favor da segurança e o bem-estar coletivo. Assim, os discentes usaram o conhecimento de maneira política e interdisciplinar, por meio da experimentação com materiais alternativos, ou atividade *maker*, construindo novas concepções sobre a natureza da Ciência demonstrando compromisso social e autonomia e criatividade para a prática docente.

Palavras-chave: Cultura *Maker*. Pedagogia Crítica. Ensino de Química.

ABSTRACT

The Maker Movement (MM) that emerged in the United States is reverberating throughout society, encouraging people to use digital technologies, starting to influence education in general with the Maker Teaching Proposals (MTP). However, most of these proposals are moving away from the principles that originated them, contributing to the maintenance of the status of social inequalities. Therefore, this study aims to discuss how an MTP can contribute to the critical education of Chemistry teachers, in the light of the critical pedagogy framework of Giroux (1997) and Freire (2016). With elements of participant research, the study was developed in an initial training course for teachers entitled “Information and Communication Technology (ICT) for Teaching Chemistry” in 4 stages: discussions on ICT and origins of maker culture in relation to organization of pedagogical work; Joint reflection on teachers MTP preconceptions; Use of MTP linked to social problems seeking the construction of a prototype through critical action; Choice of the problem and construction of the artifact with presentation of the results in an educational video. The virtual meetings were recorded in audio and video for analysis of the conversation of the subjects' speeches, having as main results the fetishized visions of technology with reflection emptied of action. From discussions about the production of networked knowledge and the theoretical bases of the MM, the subjects envisioned the production of a protective mask against Covid-19 using Science in favor of safety and collective well-being. Thus, students used knowledge in a political and interdisciplinary way, through

experimentation with alternative materials, or maker activity, building new conceptions about the nature of science, demonstrating social commitment and autonomy and creativity for teaching practice.

Keywords: Maker Culture. Critical Pedagogy. Chemistry teaching.

RESUMEN

El Movimiento Maker (MM) surgido en los Estados Unidos está repercutiendo en toda la sociedad, incentivando el uso de las tecnologías digitales, comenzando a influir en la educación en general con las Propuestas *Maker* de Enseñanza (PME). Sin embargo, la mayoría de estas propuestas se alejan de los principios que las originaron, contribuyendo al mantenimiento del estatus de las desigualdades sociales. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo discutir cómo una PME puede contribuir a la formación crítica de profesores de Química, a la luz del marco de la pedagogía crítica de Giroux (1997) y Freire (2016). Con elementos de investigación participante, el estudio se desarrolló en un curso de formación inicial para profesores titulado "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza de la Química" en 4 etapas: discusiones sobre las TIC y los orígenes de la cultura *maker* en relación a la organización del trabajo pedagógico; Reflexión conjunta sobre los preconcepciones de las PME de los docentes; Uso de PME vinculado a problemas sociales buscando la construcción de un prototipo a través de la acción crítica; Elección del problema y construcción del artefacto con presentación de los resultados en un video educativo. Los encuentros virtuales fueron grabados en audio y video para análisis de la conversación de los discursos de los sujetos, teniendo como principales resultados las visiones fetichizadas de la tecnología con reflexión vaciada de acción. A partir de discusiones sobre la producción de conocimiento en red y las bases teóricas del MM, los sujetos vislumbraron la producción de una máscara protectora contra la Covid-19 utilizando la Ciencia a favor de la seguridad y el bienestar colectivo. Así, los estudiantes utilizaron el conocimiento de forma política e interdisciplinaria, a través de la experimentación con materiales alternativos, o actividad *maker*, construyendo nuevas concepciones sobre la naturaleza de la Ciencia, demostrando compromiso social y autonomía y creatividad para la práctica docente.

Palavras-chave: Cultura *Maker*. Pedagogía Crítica. Enseñanza de la Química.

INTRODUÇÃO

Segundo Milton Santos (2000), a humanidade como um todo está vivendo um processo de globalização, mesmo que não havendo um espaço global, as nações

compartilham quase que instantaneamente pessoas, mercadorias, pensamentos e informações. Esse intenso intercâmbio se dá pelo uso das tecnologias com destaque para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que permitem com que a comunicação aconteça em diversas partes do mundo com apenas um “clique”. No entanto, a forma como as nações se relaciona não é igual, pois os países do centro, elites financeiras e econômicas mundiais, utilizam seu império para monetizar a vida social e pessoal dos seus próprios cidadãos e, sobretudo, a vida dos habitantes da periferia global.

O mesmo autor, apesar de analisar a realidade social da atualidade, propõe na obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* uma alternativa ao pensamento único propalado pelas nações hegemônicas tentando uma nova consciência universal a partir da apropriação das tecnologias dessa globalização, mas com uma nova atribuição de sentido e significado a elas.

Como exemplo de tal projeção, temos o Movimento *Maker* (MM), movimento surgido nos Estados Unidos que reuniam pessoas que consideravam inventores/consertadores, aliados à disponibilidade de tecnologia estimulado pela expansão do vale do silício, tanto pela iniciativa privada como por órgãos governamentais (DOUGHERTY, 2012). Apesar de ter surgido do intenso fluxo de materiais, pessoas e ideias oferecido pela globalização possui suas origens históricas e filosóficas no movimento *punk*, um movimento estruturado em torno da música *rock*, gênero caracterizada por um estilo de contestação da realidade social, que trazia propostas de uma sociedade antiautoritária baseada na construção de conhecimento coletivo apoiado em uma rede de ajuda mútua. A popular expressão “faça você mesmo” ou “*Do it yourself*”, concebida na década de 1960 nos Estados Unidos, como forma de unir pessoas que alentavam os mesmos ideias de sociedade, deve ser entendida como “façamos nós mesmos” ou “*do it ourselves*”, por entendermos que o conhecimento se constrói na coletividade (DAVIES, 1996; VYGOTSKY, 1991).

No Brasil, o MM está presente em diversas partes da sociedade, seja nos variados tutoriais de construção disponíveis na rede de computadores, como no *YouTube*, ou mesmo na associação de pessoas que querem dar outro significado às tecnologias. Exemplo de uma proposta nesse sentido é “A nuvem”, localizada na região de Visconde de Mauá, no Rio de Janeiro, cujo espaço funciona como um local de produção de alimentos utilizando alta tecnologia, como microprocessadores e drones, visando impactar beneficentemente a sociedade ao seu entorno (FONSECA; FLEISCHMAN, 2014).

Esse caso, porém, pode ser considerado como uma exceção à regra, uma vez que o MM ficou conhecido como um movimento que está alinhado aos interesses do modo de produção aumentando a exploração dos recursos naturais, gerando desemprego em massa com a Revolução Industrial 4.0, desenvolvendo novas tecnologias militares, muito fomentadas por batalhas de robôs. Assim, para se alinhar com os interesses de modernização da economia Americana e formação de mão de obra para operar tecnologia de ponta, o governo dos Estados Unidos passa a estimular Propostas *Maker* de Ensino (PME) tanto na educação básica (sistema K-12 norte americano) quanto na educação superior (Martin, 2015). Logo, utilizando elementos da ludicidade e da experimentação, tais propostas são utilizadas para atender aos interesses econômicos e políticos das nações imperialistas usando a educação para manter a exploração e a dominação do modo de produção capitalista (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Uma das PME mais emblemática foi ofertada pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), com a disciplina “*How to do almost anything*” do professor Neil Gershenfeld, ministrada em 2001, com o objetivo de construir qualquer objeto utilizando equipamentos como impressora 3D, cortadora a laser com o uso de *softwares* livres e de programação aberta, criando formas de se relacionar com o mundo (BEVAN et al., 2014).

Nessa proposta foram utilizados artefatos como o Arduino, cortadora a laser, fresadora e as TIC visando promover o ensino de diversas áreas. Além dos materiais, a proposta teve diversas influências pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos de Dewey, o construcionismo de Papert e até mesmo a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. No entanto, essa última tem sido abafada por tendências educacionais mais liberais (BLIKSTEIN, 2018).

Devido à imensa troca de informações e dada à relação histórica de importação de propostas dos EUA, as PME não tardaram a chegar ao Brasil. Diversas são as propostas existentes no âmbito da educação formal como, por exemplo, o projeto “Aprender Brincando” desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que oferece oficinas práticas com a utilização da linguagem digital por meio de projetos colaborativos. Também são encontradas propostas no âmbito da educação privada, como a do Coletivo Marista de Tecnologias Livres que tem o intuito de produzir e disseminar tecnologias que tenham impacto social, empregando a robótica, materiais recicláveis e *softwares* livres (FONSECA; FLEISCHMAN, 2014).

Nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b), apesar de não tratarem especificamente das PME, pode-se avistar certo alinhamento ideológico com tais propostas. Isso pode ser visto nas últimas mudanças realizadas nos documentos norteadores da Educação Básica com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se orienta por uma pedagogia baseada em competências e habilidades voltadas a uma educação do futuro, ou seja, a uma educação baseada no uso das tecnologias e construções de protótipos que intervenham na realidade social. Ademais, o Novo Ensino Médio apresenta uma adesão epistemológica à cultura *maker* em seu teor oficial, como na afirmação das ideias do construcionismo, em que o aluno é considerado o protagonista do processo educativo (PAPERT, 2008). Tais reformas educacionais foram impulsionadas por reformas educativas de outros países, como Inglaterra, Canadá, Austrália e Estados

Unidos, onde o desenvolvimento das PME já está em contexto completamente diferente do que a realidade socioeducacional brasileira (BACICH; HOLANDA, 2018).

Como demonstrado em revisões de literatura de recentes produções (AQUINO, 2016; RODRIGUES, 2016; SILVA JUNIOR, 2019), as interpretações de propostas de formação de professores com o foco no uso das tecnologias em relação às PME sinalizam uma tendência homogênea do uso de materiais didáticos produzidos em larga escala empreendido por grandes corporações, como a LEGO®, tratando o conhecimento como uma mera aplicação das tecnologias, focado somente na construção de objetos que não contemplam a realidade da maioria das escolas brasileira, revelando certo fetichismo em relação as PME, demonstrando um modismo implementado pelas elites financeiras e econômicas.

Nesse sentido, as PME voltadas para a formação de professores de Ciências/Química concebem o professor como reproduzidor de práticas elaboradas por especialistas, muitas provenientes de empresas privadas, que suprimem abordagens que envolvam aspectos ideológicos necessários à formadora crítica cidadã, mantendo-os numa posição de meros executores da tecnologia contribuindo para a manutenção do status de dominação e desigualdade social presente em seu país (FREIRE, 2016).

Tal cenário demonstra a necessidade das Universidades e Institutos de Ensino Superior promoverem formação docente que compreenda a educação no seu nível histórico-objetivo e que as práticas pedagógicas possibilitem “articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (da exploração)” (SAVIANI, 2013, p. 80). Baseados na pedagogia crítica, entendemos que o professor deve construir sua *práxis*¹ numa relação dialética entre ação e reflexão fazendo a leitura da

¹ Para Freire (2016), o conceito de *práxis* refere-se ao processo de busca de liberdade dos oprimidos por meio do processo de tomada de consciência da realidade opressora, através da ação e reflexão do mundo concreto, tendo em vista que a libertação não será pelo acaso ou ato generoso e sim pela busca do conhecimento e o reconhecimento de se lutar pela liberdade. Assim, no contexto desta pesquisa a *práxis* é entendida como o processo “reflexão e

realidade e entendendo suas contradições, tendo o conhecimento científico como alicerce. Compreendendo-a em sua totalidade, o professor passar de consciência ingênua para consciência crítica fazendo com que o conhecimento químico não seja uma massa de conhecimento amorfa em relação ao restante da sociedade (FREIRE, 2016).

Sendo assim, buscamos neste estudo sinalizar a possibilidade do rompimento com a formação de professores de química com viés tecnicista, sob influência do positivismo dado a proximidade com os cursos de química bacharelado, visando a construção de conhecimentos pedagógicos específicos da profissão (GAUCHE, et al., 2008) por meio do desenvolvimento das metodologias ativas, como a PME com viés crítico ou fazer crítico.

Baseados em Ratto (2011), sugerimos neste estudo a produção de artefatos com o propósito de preencher a lacuna entre a reflexão crítica cidadã, a criatividade e o conhecimento científico produzindo protótipos a partir de três estágios: análise dos problemas sociais como propósito para a prototipagem; construção coletiva do artefato a partir dos conhecimentos envolvidos e; por último, reflexão crítica reconsiderando o artefato em relação à sua finalidade.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo discutir como uma PME pode contribuir para a formação crítica de professores de Química sob a luz do referencial da pedagogia crítica de Giroux (1997) e Freire (2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contendo elementos da Pesquisa Participante (PP), buscamos neste estudo questionar sistematicamente a realidade docente por meio do entendimento de que pesquisadores e sujeitos da pesquisa são atores de transformações sociais. Assim,

ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2016, p. 25) realizados durante o processo de ensino-aprendizagem.

devem ser desenvolvidas ferramentas psíquicas, teóricas e, sobretudo, um saber-fazer que favoreça o contato com a realidade prática dos indivíduos desenvolvendo um agir social integrado à realidade. Desvincula-se, portanto, das pesquisas científicas que ficam acomodadas nas prateleiras e nos repositórios das bibliotecas das Universidades (DEMO, 2004; HABERMAS, 2011). Tentamos romper com os paradigmas positivistas das pesquisas das Ciências Sociais que buscam resultados exatos e precisos do fazer humano.

A PP desenvolve uma análise em conjunto com os participantes da pesquisa e propõe uma apropriação pedagógica crítica da realidade. Nesse caso, buscamos desenvolver nos professores em formação inicial (PFI) aspectos teóricos e práticos que os permitissem utilizar as tecnologias por meio das metodologias ativas, como a PME com o viés crítico, tendo como *lócus* de ação uma disciplina do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) (LE BOTERF, 1984).

A disciplina “Tecnologia da Informação e Comunicação para o Ensino de Química” é optativa para o curso de Química Licenciatura, com carga horária de 64h, e sua ementa visa:

[...] dar subsídios aos estudantes na utilização de forma crítica das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático no ensino de química. Orientar o estudante na busca de instrumentos que lhe permita desenvolver atividades em ambientes virtuais, analisando suas possibilidades e adequação a diferentes realidades educacionais, fundamentadas em pressupostos teóricos e metodológicos. (UFG, 2021, p. 1).

Neste estudo, a disciplina foi ministrada no período da pandemia de Covid-19 no Ensino Remoto Emergencial pela ferramenta Google Meet e contou com a participação de nove professores em formação inicial (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9), os quais foram enumerados de acordo com a aparição nos turnos da transcrição, mas somente cinco chegaram ao final da disciplina. Houve também a atuação do professor formador, docente da universidade (PF), bem como um

professor em formação continuada em nível de mestrado (PFC), autor deste estudo e que ministrou parte das aulas durante seu estágio docência.

Na primeira etapa desta pesquisa, buscou-se a problematização do uso das PME para o ensino de Ciências/Química, uma vez que nosso grupo de pesquisa foi procurado para atuar na formação de professores, devido à demanda de escolas públicas e privadas da região metropolitana de Goiânia. Assim, foram definidas as bases teóricas para que os professores em formação continuada atuassem de forma crítica, entendendo-a em suas relações com as TIC e compreendendo suas origens históricas e filosóficas. A partir da noção de que o conhecimento científico se dá mediante uma construção sócio-histórica, almejou-se construir novas relações na organização do ambiente pedagógico realizando movimentos dialéticos entre teoria e prática para a construção de um concreto mais mediado, por meio das objetivações realizadas pela consciência por meio dos signos em relação aos objetos da realidade.

Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se um estudo junto à população envolvida buscando entender como os docentes, em geral, concebiam a PME no ensino de Química.

Na terceira etapa, os discentes realizaram a análise crítica dos problemas elencados, momento em que foi proposta a construção de um artefato real com vistas a solução de um problema de relevância social. Os professores em formação inicial selecionaram os conhecimentos necessários ao entendimento e à resolução do imbróglio escolhido, tanto em se tratando de conhecimento teórico (conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos e sociais) quanto da parte operacional (equipamentos, ferramentas e materiais), a fim de que pudessem confeccionar a construção e um protótipo real para a resolução do problema.

Na quarta etapa foi montado um plano de ação e executada a construção dos projetos dos objetos reais. Além disso, foi elaborado um vídeo pedagógico para que os futuros professores pudessem fazer a articulação de todo o conhecimento

envolvido durante a disciplina, de maneira à pôr em prática as metodologias ativas em sua ação.

Este estudo segue as quatro etapas (Quadro 1) da PP de Le Boterf (1984).

Quadro 1: As quatro etapas da pesquisa e as ações realizadas.

Etapa da pesquisa	Ações realizadas
1ª: Definição das bases teóricas da pesquisa	Discussões sobre TIC; Origens da cultura <i>maker</i> ; Natureza da Ciência e mediação pedagógica; Metodologias ativas.
2ª: Estudo da população envolvida	Reflexão conjunta das pré-concepções das PME dos docentes.
3ª: Análise crítica dos problemas elencados pelo Professores em formação	Utilização da PME atrelada aos problemas sociais, buscando a construção de um protótipo por meio do trabalho colaborativo e reflexão do objeto em relação à sua proposição.
4ª: Elaboração e execução do plano de ação	Escolha do problema social e construção do artefato que o atenda, com apresentação e reflexão dos resultados por meio de vídeo educativo.

Fonte: os autores (2021).

As aulas virtuais foram gravadas em áudio e vídeos (totalizando 16 horas e 41 minutos de gravação) para posterior transcrição e análise teórica da conversação (MARCUSCHI, 1986).

As falas foram organizadas em turnos separados por linha que expressavam a fala de cada sujeito, respeitando a sequência cronológica da gravação. Os turnos foram separados em tópicos temáticos que geraram o diálogo para interpretação de maneira a organizar as mudanças de discurso dos futuros professores ao longo das interações sociais desenvolvidas nos encontros das disciplinas. Assim, foram selecionados trechos das transcrições da fala dos PFI que cristalizassem as concepções de seu pensamento em cada etapa da disciplina para, então, realizar a análise teórica, tendo como referencial os ideais de Giroux (1997) e Freire (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Garcia (1994), a formação de professores se dá pela interação entre o formador e o formando produzindo intercâmbios conscientes entre esses sujeitos.

Essas mudanças volitivas permeiam não só os domínios práticos, mas também os teóricos. Para o autor, existem sete princípios que devem orientar a formação de professores. Alguns deles foram utilizados para planejar e ministrar a disciplina “TIC e ensino de Química” com o objetivo de oferecer suporte teórico-prático aos futuros professores, aliando conteúdos acadêmicos junto à formação pedagógica dos professores para utilizar PME de maneira crítica, visando “integrar a formação de professores aos processos de mudanças e inovação e desenvolvimento do currículo” (GARCIA, 1994, p. 14).

Uma disciplina pode se constituir como um rico espaço para a formação, contudo entendemos que o processo de formação de professores é contínuo e bem mais amplo que as experiências realizadas no ambiente de sua formação inicial. Além disso, com base nos princípios das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2017), propomos a realização de projetos elaborados em duplas pelos professores com o intuito de desenvolver o fazer crítico (RATTO, 2011) e, com isso, favorecer uma aprendizagem personalizada para que os professores possam ter seus interesses pessoais, profissionais e sociais contemplados.

Neste estudo, a execução dos projetos foi dada pelos próprios PFI baseados na aprendizagem por isomorfismo, uma vez que o método de educação que se oferece aos discentes é o mesmo que se espera que eles desenvolvam quando estiverem em sala de aula (GARCIA, 1994). Aqui, serão apresentadas as discussões suscitadas nas intervenções pedagógicas destacando as contribuições teórico-práticas para a formação de professores de Química.

No início da proposta ressaltamos as dificuldades dos PFI em conceberem a ideia de metodologias ativas, neste caso as PME para a apropriação das TIC no ensino de Química, já que suas expectativas eram estudar de maneira exploratória e descritiva os tipos de ferramentas tecnológicas existentes (Quadro 2).

Quadro 2: Extrato de transcrição 1.

Turno	ID	Discurso
145	A1	“Uma criação de um jogo , por exemplo, seria uma maneira de solucionar determinado tema?”
146	PFC	“Depende. Essa relação você vai ter que criar. Eu acho que ele pode ser uma ferramenta para ensinar , agora, uma ferramenta para resolver o problema eu acho que não. Entenda essa articulação: você tem que ter um problema e o jogo vai resolver o problema. Ele pode ser uma ferramenta que proporcione o meio de ensinar o conteúdo e não uma resolução de um problema real ou hipotético”.
147	A2	“Professor, eu te peço mais uma semana para pensar no protótipo, pois eu não havia entendido a ideia que era necessário construir um protótipo para o final da disciplina.”
148	A7	“Eu também queria te pedir mais um tempo, se eu posso acompanhar hoje como o pessoal está formulando o protótipo... eu tenho a ideia ampla, mas não sei bem o que construir. ”
153	PFC	“Não necessariamente você precisa criar um problema real, você pode criar um problema hipotético. A questão é que esse problema te gera uma pergunta que você quer responder. E essa resposta vem a partir do conhecimento científico relacionado ao protótipo a ser criado por você.”
154	A5	“ Agora ficou mais difícil. ”
155	A4	“ Onde entra as TIC? ”
156	PFC	“Na própria criação do protótipo.”
157	A4	“Me dá um exemplo, professor.”
158	PF	“Mas esse é o trabalho de vocês.”
159	A4	“ Você fala na ‘própria criação’,.. Então, a internet seria um meio para que eu estivesse pesquisando isso? ”

Fonte: os autores (2021).

Os resultados do quadro 2 demonstram que alunos tiveram dificuldades em entender o ciberespaço como um espaço virtual que medeia as ideias humanas e a realidade concreta (LÉVY, 1998), como dito pelos alunos A2 e A7 nos turnos 147 e 148. Já aqueles que conseguem entender a função das TIC na atividade (A1 no turno 145) propondo a construção de um jogo digital buscam intervir apenas no mundo virtual, neste caso, com uma ferramenta de ensino para a conscientização de algum problema, mas que nada afetaria sua realidade social prática, uma reflexão esvaziada de ação, ou seja, a objetivação dos objetos da realidade quando refratados na consciência, não conseguem compreender a totalidade dos fenômenos, fazendo com que não haja ação para mudança daquela realidade por não haver sua compreensão (FREIRE, 2016).

Comumente, professores pensam o uso das TIC de maneira fetichizada sem pensar nos objetivos que tais ferramentas alcançarão na atividade pedagógica. Assim, há uma repressão da técnica pelo agir social, pois os sujeitos mais se importam em produzir novas técnicas do que em pensar na resolução de questões práticas da vida social (HABERMAS, 2011; BENITE, CAMARGO e BENITE, 2021). Somente no turno 159, após intervenção dos professores formadores relacionando as TIC e o protótipo a ser construído, A4 vê a possibilidade que a rede de computadores tem para se pesquisar informações e desenvolver o projeto. Tal percepção é fundamental para que os professores possam deixar de serem usuários das TIC, saindo da condição de técnicos para a de intelectuais críticos transformadores que pensam a realidade social, o que confere um caráter político e ideológico aos objetivos educacionais e que buscam formar cidadãos críticos e ativos interessados em construir uma sociedade mais democrática (GIROUX, 1997).

Após o entendimento das bases teóricas da proposta de apropriação das tecnologias para se criar uma nova realidade, os projetos passaram de propostas menos engajadas socialmente com a realidade dos PFI, como nos casos de A1 e A4 que propuseram a conscientização de descarte de pilhas e baterias visando o ensino das propriedades do ácido sulfúrico, a projetos relacionados com o momento sócio histórico, como a crise sanitária, social, econômica e ambiental: a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Nesse sentido, nossos resultados evidenciam que as PME podem contribuir com a formação crítica de professores, uma vez que os projetos para que fossem realizados necessitavam de reflexão teórica abandonando a simples reprodutibilidade de projetos alheios à realidade docente buscando desenvolver uma pedagogia que fizesse “da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2016, p. 20).

Logo, o referido projeto propôs a construção de uma máscara de proteção individual, com material alternativo e de baixo custo, a partir da investigação dos tecidos adequados para uma melhor proteção contra o vírus. Outra dupla propôs a construção de um avental que pudesse ser utilizado por médicos e enfermeiros nas Unidades de Tratamento Intensivo, valendo-se do PET como alternativa. A última dupla propôs a construção de uma composteira com vistas a diminuir o lixo orgânico gerado durante o período de isolamento social.

Primeira fase do fazer crítico: Estudo do problema de investigação.

Por motivo de espaço discutiremos neste estudo o projeto “Protótipo da fabricação de uma máscara de tecido híbrido” desenvolvido por A1 e A4. Por meio de pesquisas semanais, os discentes apresentavam os resultados das pesquisas dos problemas que iriam desenvolver por meio de relatórios escritos e exposições orais como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3: Extrato de transcrição 2.

Turno	ID	Discurso
209	A4	“Aí nossa pergunta é: será que a máscara que compramos no supermercado está nos protegendo? Ela é efetiva? Essa é uma problemática e uma dúvida que eu tenho. Se é qualquer tecido que está me protegendo. Mas onde entra a Química aí? A Química dos polímeros para entender a estrutura desses tecidos, do poliéster, das poliamidas, do algodão, pra ver quantas camadas precisa e o produto final seria uma máscara pensada nessas estruturas químicas . E o porquê seria viável? Eu já trabalhei em confecção e tenho noção de tecido. A mãe da A1 tem habilidade de costura. Então, é possível a criação de uma máscara efetiva que vai ser testada. Ou seja, vai ser possível eu utilizar os conhecimentos químicos de polímeros para saber qual tecido vou utilizar . Eu conheço alguns como o ‘Oxford’, entre outros. Na feira e no supermercado existem máscaras com uma infinidade de tecidos. Tem gente que está preocupado só com a questão estética da máscara. Mas onde entram as TIC? A criação, por exemplo, de um blog discutindo as máscaras , os diferentes tipos que nós estudamos.”
210	A1	“Nós temos um Instagram que divulgamos curiosidades de Química. Nós podemos utilizar pra divulgar.”

Fonte: os autores (2021).

Defendemos neste estudo que o fazer crítico com auxílio das TIC pode levar à formação de conceitos científicos, conforme apresentado pelo discurso de A4, no turno 209. Segundo Davydov (1982), os conceitos são construídos em um movimento

dialético, entre teoria e prática, no qual se tem uma ascensão do abstrato ao concreto. Nesse caso, os alunos propuseram o estudo de um objeto evoluído de sua realidade prática (as diversas máscaras de seu cotidiano) buscando traçar a origem de suas determinadas e singulares características, a partir da sua fundação genética original. Tais resultados sinalizam a procura por aspectos químicos submicroscópicos para fundamentar a proposta entendendo que uma máscara de determinado(s) polímero(s) realizaria proteção adequada contra partículas de aerossóis que contivessem vírus, buscando trazer a sua *práxis* elementos teóricos que fundamentassem sua ação, rompendo com a educação que preza pela arquivagem dos conteúdos mantendo-os “fora da busca, fora da *práxis*, (...), não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2016, p.18).

Trata-se, portanto, de passar do concreto sensível, percebido de maneira mais imediata pelos sentidos humanos, que é apreendido de forma fragmentada e empobrecida, ao concreto pensado, enriquecido de múltiplas determinações levando a uma nova totalidade do objeto (KOSIK, 2010). Assim, defendemos que o uso das TIC aliada a prototipagem, pode promover um entendimento da realidade, a partir do conhecimento científico, de maneira crítica, buscando entender as multivariáveis presentes na matéria e sua relação com sua aplicabilidade social (LÉVY, 1998; RATTO, 2011)

Importa também ressaltar o uso das TIC como meio de divulgação científica, fundamentos e pressupostos do protótipo, por meio de um *blog* dos próprios PFI como forma de devolutiva ao ciberespaço retornando a um novo concreto mais complexificado: a máscara desenvolvida por eles. Tal fato intenciona que novas pessoas possam se apropriar novamente desse objeto, a máscara, construindo uma rede aberta de conhecimento, conforme discutido por A1, no turno 210, colaborando para a criatividade e o discernimento do professor acerca da realidade (GIROUX, 1997).

Segundo Sánchez-Mora (2003), esse processo de divulgação científica amplia o público da Ciência para além dos seus especialistas, sendo necessárias adaptações da redação científica para se realizarem as articulações contextuais pertinentes para se atingir o público não especializado. Nessa investigação foi usado como objeto de estudo um item que a maioria da população é obrigada a usar, a máscara de proteção, com o amparo da Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020 (BRASIL, 2020). Assim, o conhecimento crítico adquirido pode ser compartilhado e ressignificado por várias pessoas por meio da mediação dos signos compartilhados socialmente por uma comunidade, tendo o professor como sujeito ativo desse processo por se tratar do indivíduo mais experiente da cultura científica, tonando o "conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório" (GIROUX, 1997, p. 163).

Para tal, as intervenções se basearam no movimento de enriquecimento das generalizações acerca do objeto proposto contextualizando historicamente o uso das máscaras e dos tecidos, como apresentado no quadro 4.

Quadro 4: Extrato do relatório final 1.

Exemplo	Escrita
1	“Existem evidências indicando que o uso de máscaras pela população durante uma pandemia de uma doença respiratória pode minimizar a propagação da enfermidade e seu impacto econômico se usadas de maneira adequada e consistente, constituindo uma intervenção não farmacêutica eficaz no controle da propagação da doença. A indicação de máscaras têxteis foi sustentada em pandemias anteriores e infecções emergentes , como em 1918, no contexto da Gripe Espanhola ou 2009 na pandemia de H1N1, especialmente em contextos de baixa ou média renda devido à escassez de equipamentos de proteção individuais (EPIs), tendo em vista a emergência global.”
2	“Os polímeros naturais foram os padrões em que se basearam os pesquisadores para busca de similares sintéticos durante o extraordinário desenvolvimento da Química de polímeros após a II Guerra Mundial , isto é, no início da década de 1950. Eles eram utilizados para isolar as linhas elétricas usadas pelos radares aéreos, capacetes, como no caso do polietileno. O acrílico estava presente nas janelas de compartimento dos tanques, o nylon substituiu a seda para a fabricação de paraquedas.”

Fonte: os autores.

No quadro 4, PFI acrescenta elementos da história para ampliar o sentido da prática docente para além da Ciência pela Ciência, traçando relações com características contextuais. Tal articulação infere ao futuro professor a necessidade de pensar uma prática que resulte em letramento científico, mostrando como a Ciência

é uma construção humana feita por um grupo social em determinado tempo histórico, de modo a assegurar compreensão crítica e reflexiva dos tempos atuais (SILVA, 2006).

Neste caso, defendemos o ciberespaço como fonte de informações confiáveis que podem ser articuladas e potencializadas a partir do trabalho individual ou colaborativo (professores de diversas áreas) durante a formação inicial, influenciando na formação dos PFI, transformando-os em “agentes críticos; que tornem o conhecimento problemático; utilizem o diálogo crítico e afirmativo; e argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1997, p. 163).

Segunda fase do fazer crítico: Elaboração de hipóteses

Buscando avançar na discussão acerca do conhecimento químico envolvido na elaboração das máscaras, os professores em formação inicial aborda o conceito de polímeros, macromoléculas caracterizadas pela repetição de uma unidade definida como monômero e pela elevada massa molar, relacionando-o à composição das fibras dos tecidos visando a análise crítica da composição dos diversos materiais usados na produção das máscaras comercializadas (Quadro 5), como: a celulose; o poli(tereftalato de Etileno) conhecido como PET; as Poliamidas (Policaprolactama) e; o elastano (estrutura química dos seus monômeros em N4) (MANO; MENDES, 2004) para levantar a hipóteses sobre qual melhor tecido pra elaborar as máscaras.

As fibras de polímeros naturais, como a celulose, produzidas pelos animais, como a lã da ovelha, a seda feita por alguns invertebrados pelas plantas, como as fibras de polissacarídeo de celulose produzidas ao redor da semente de algodão. Já nos polímeros como poliéster, poliamida e elastanos as fibras são sintéticas provenientes de reações químicas de dois ou mais compostos orgânicos (MANO; MENDES, 2004).

Para avaliar as características das fibras de cada polímero é essencial o conhecimento de suas estruturas químicas e ligações intermoleculares realizadas. A presença de ligações de hidrogênio nos polímeros N1 e N3 assegura a formação de fibras mais resistentes do ponto de vista mecânico, especialmente quando as cadeias poliméricas são flexíveis e permitem a orientação por estiramento. Mas na presença de anel aromático na cadeia, polímeros N2 e N4, essa impede ou reduz substancialmente a sua flexibilidade e orientação. As ligações de hidrogênio, tão abundantes nas fibras naturais, propiciam a absorção de umidade decorrente da transpiração humana e a sensação de conforto (MANO; MENDES, 2004).

A análise dos dados das ligações intermoleculares nos dá um aspecto qualitativo das propriedades físico-químicas de como as fibras compostas pelos polímeros interagem com a matéria: as partículas aerossóis de saliva expelidas pela pessoa contaminada com a Covid-19. Neste estudo, A1 e A4 realizaram uma revisão bibliográfica sobre tecidos utilizados na produção de máscaras considerando o conhecimento científico como um constructo social consensual e histórico em que as hipóteses científicas estão sujeitas ao processo social de aceitação e de registro do conhecimento científico (HODSON, 1986).

A prototipagem dos PFI se baseou no estudo de Konda e colaboradores (2020), em que a análise foi feita em um gerador de aerossóis por meio do uso do Cloreto de Sódio (NaCl) e da água, processo em que o ar flui da câmara de geração para a câmara de coleta através de um tubo PVC com uma máscara encaixada. Há um manômetro que mede a diferença de pressão entre as duas câmaras e um medidor de nanopartículas e um dimensionador ótico para realizar as medições das partículas que conseguem atravessar a fibra. Os resultados encontrados nessa investigação foram traduzidos e apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Eficiências de Filtração de Várias Amostras de Teste a uma Taxa de Fluxo de 1,2 CFM (34L/min) e a Pressão Diferencial Correspondente (ΔP) através da amostra²

Amostra/tecido	Quociente de vazão: 1,2 CFM (34,0 L/min)		Diferença de Pressão/ Pa
	Eficiência de Filtração \pm erro/ %		
	Partículas <300 nm	Partículas >300 nm	ΔP
N95 (sem abertura)	85 \pm 15	99.9 \pm 0.1	2.2
N95 (com abertura)	34 \pm 15	12 \pm 3	2.2
Máscara cirúrgica (sem abertura)	76 \pm 22	99.6 \pm 0.1	2.5
Máscara cirúrgica (com abertura)	50 \pm 7	44 \pm 3	2.5
Colcha de algodão	96 \pm 2	96.1 \pm 0.3	2.7
Colcha de algodão (80 TPI ³), 1 camada	9 \pm 13	14 \pm 1	2.2
Colcha de algodão (80 TPI), 2 camadas	38 \pm 11	49 \pm 3	2.5
Flanela	57 \pm 8	44 \pm 2	2.2
Algodão (600 TPI), 1 camada	79 \pm 23	98.4 \pm 0.2	2.5
Algodão (600 TPI), 2 camadas	82 \pm 19	99.5 \pm 0.1	2.5
Neoprene, 1 camada	67 \pm 16	73 \pm 2	2.7
Neoprene, 2 camadas	83 \pm 9	90 \pm 1	3.0
Seda natural, 1 camada	54 \pm 8	56 \pm 2	2.5
Seda natural, 2 camadas	65 \pm 10	65 \pm 2	2.7
Seda natural, 4 camadas	86 \pm 5	88 \pm 1	2.7
Híbrido algodão/Neoprene 1	97 \pm 2	99.2 \pm 0.2	3.0
Híbrido 2 algodão/seda (sem abertura)	94 \pm 2	98.5 \pm 0.2	3.0
Híbrido 2 algodão/seda (com abertura)	37 \pm 7	32 \pm 3	3.0
Híbrido algodão/flanela 3	95 \pm 2	96 \pm 1	3.0

Fonte: Adaptado e traduzido de Konda et al. (2020).

Pautados nessas informações, os autores escolheram os tecidos mais adequados para uma filtração mecânica dos aerossóis (sedimentação por gravidade, impacto inercial, interceptação pelas tramas e difusão browniana) e filtração eletrostática ocasionada pelo acúmulo de carga por atrito na superfície do tecido.

² As eficiências de filtração são as médias ponderadas para cada faixa de tamanho inferior a 300 nm e superior a 300 nm.

³ Trama; por polegada (densidade da malha).

Os dados da tabela 1 demonstram que as fibras de algodão (polímero N1) possuem uma grande quantidade de hidroxilas (-OH) em sua estrutura sendo bastante adequadas para a filtração mecânica dos aerossóis (compostos majoritariamente de água) e o poliéster (polímero N2), com seus anéis de ressonância (C_6H_4), estabilizam cargas elétricas geradas por atrito sendo adequado como barreira eletroestática das partículas de aerossóis.

Terceira fase do fazer crítico: Prototipagem

Articulando essas informações com os dados da tabela 1 e sabendo que o Neoprene é majoritariamente composto por poliéster, os PFI construíram uma máscara “híbrido 1” (Figura 1) com possível eficiência de filtração de partículas menores que 300 nm próxima da máscara N95 (KONDA et al., 2020), conforme dados tabela 1.

Recortes dos tecidos Brinlev (100% algodão) e Neoprene (99% poliéster) foram usados, além de elásticos para as alças considerando que sem os ajustes adequados a máscara diminuiria sua eficiência de filtração de partículas. Um pedaço de arame foi usado como clipe nasal e fechos de sutiã como ajuste da alça da máscara contra a face visando melhor adaptação e funcionamento.

Figura 1: Protótipo construído pelos professores em formação inicial, sendo a parte azul o algodão e a branca, o Neoprene.



Fonte: os autores.

Azevedo (2004) afirma que atividades investigativas promovidas pelas PME desenvolvem nos alunos a capacidade de refletir, discutir e explicar a realização do objeto construído, extrapolando as habilidades manuais desenvolvidas em sala de aula. O protótipo construído possibilitou discussões acerca de como os princípios da cultura *maker* contribuem para a construção de artefatos personalizados, contraponto do modo de produção. Um exemplo foi o uso do fecho de sutiã para ajuste da máscara na face (DAVIES, 1996), demonstrando como o conhecimento científico articulado a criatividade pode libertar o sujeito do pensamento imposto pelo modo de produção capitalista e a globalização. Concordamos com Giroux (1997, p.162) que o ensino não pode ser reduzido ao “treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre”.

Dito isso, os resultados deste estudo salientam a prototipagem como estratégia de ensino que visa estimular o uso das habilidades dos alunos em atividades práticas suscitando maior interesse e engajamento (GONÇALVES; BENITE, 2022), confrontando com o discurso desmotivador que muitos professores de Química usam

para não realizarem atividades práticas e experimentos, como: falta de espaço físico adequado, ausência de materiais específicos e até formação. Assim, nas PME o docente propõe atividades práticas partindo de questões sociais, manipulando materiais e ferramentas comuns, rompendo com os princípios do pragmatismo normalmente atribuído a essa disciplina. Ademais, a construção do protótipo possibilitou discussões que permitiram maior compreensão da natureza das atividades científicas.

No entanto, foram ressaltadas limitações dos estudos científicos, sobretudo devido ao fato de que os estudos serem recentes, bem próximos da data do início da pandemia, e que o próprio artigo de referência, Konda et al. (2020), sofreu complementação de dados após a sua publicação na revista.

Logo, as PME são importantes para se construir um arcabouço teórico sobre como se dão as investigações científicas no mundo real, combatendo sua simplificação e manipulação propagada nas redes na forma de *fakenews*, ampliando o arcabouço teórico para se estabelecer o diálogo entre os pares, combatendo o ativismo, uma vez que “a ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2016, p.81).

Além disso, como dito por um dos PFI, em outros estudos (MORAIS et al., 2021) que realizaram a mesma análise os dados são destoantes chegando a conclusões diferentes, afirmando que o algodão não é tão eficiente para filtrar aerossóis, sendo necessárias, portanto, mais investigações para confirmar os dados atualmente disponíveis. Assim, os PFI puderam compreender que a Ciência é falível e limitada a um determinado momento histórico e que tal concepção deve ser levada por eles para a sala de aula (GIL-PÉREZ, 2001).

Dada a apropriação crítica realizada pelos PFI, outras questões relativas à eficiência de filtração das máscaras caseiras foram questionadas, como o fato delas sofrerem alterações microscópicas, danificando a trama de tecidos no momento de

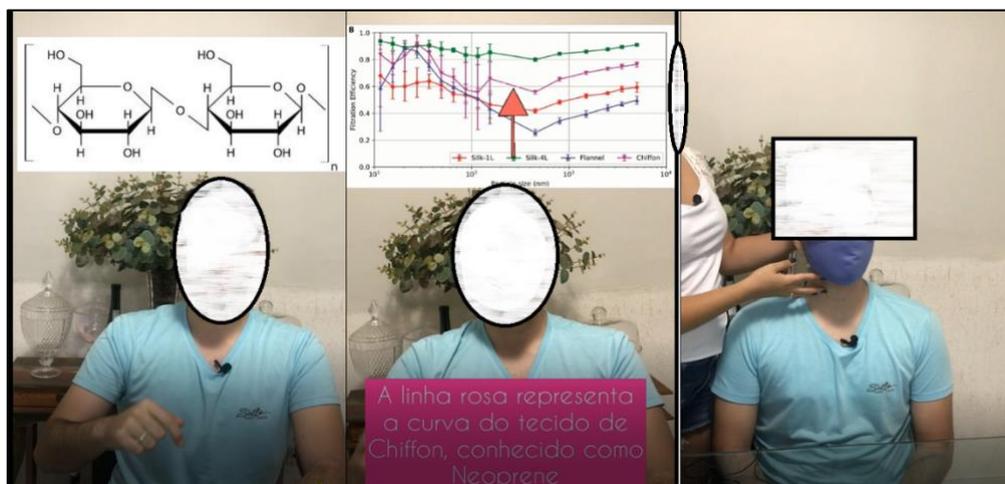
lavagem e reutilização, bem como no momento de sua fabricação, visto que a costura é feita manualmente, em pontos, e não soldada industrialmente, como são fabricadas as N95, modelo considerado mais seguro.

Aqui evidenciamos as vantagens do uso da PME para enriquecer o processo de formação de conceitos superando o reducionismo conceitual e discutindo aspectos procedimentais e axiológicos da Ciência, como o fato de que existem limitações nas investigações científicas, sobretudo quando se trata de uma pandemia, em que o problema avançava e, concomitantemente, tentou-se chegar a compreensão mais apurada acerca de um problema de saúde pública. Contribuições desse tipo auxiliam no entendimento sobre a Natureza da Ciência e podem ser obtidas por meio de atividades do ensino, em que várias se baseiam em práticas científicas, como a descrita neste estudo, caracterizando-se como um desafio para as pesquisas na área educacional (PRAIA et al., 2007).

A partir da articulação entre conhecimento, cultura e sociedade foi solicitado aos PFI a elaboração de um produto pedagógico, mais especificamente um vídeo educacional que pudesse ser usado em sala de aula. A produção durou, em média, 10min30s (Figura 2), abordando cada etapa do fazer crítico propostas ao longo da disciplina. As sugestões de realização do vídeo foram em direção de buscar a articulação do conhecimento para se construir um videoapoio, em que o professor, utiliza imagens para ilustrar seu discurso verbal na obra multimídia (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Pautados em Lévy (1998), entendemos que no ciberespaço a mediação digital reconfigura algumas atividades cognitivas relacionadas com a linguagem: a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. Nele é possível serem produzidas obras, como no caso do vídeo educativo, que tenham diversidade, multimodalidade e versatilidade no processo de comunicação, como, por exemplo, a fala do professor pelo áudio e a sua gesticulação pelo vídeo, além de agregar estruturas moleculares, gráficos, textos escritos e setas para ênfase (Figura 2).

Figura 2: Frames do vídeo produzido por A1 e A4 para explicar o processo de construção da máscara caseira



Fonte: os autores.

O produto educacional elaborado pelos PFI foi uma videoaula. Segundo Britto (1988), os professores sofrem desgastes em relação à sua categoria por serem considerados meros reprodutores de conteúdos do livro didático e, conseqüentemente, não possuem capacidade intelectual para elaborar seu próprio material.

Visando romper com esse desgaste, a PME buscou desenvolver nos PFI a autonomia de criar seus próprios materiais, isso porque o vídeo educativo dispõe de organização e seleção prévias dos conteúdos prioritários e quais exemplos devem ser utilizados para contextualizar o saber, além de demonstrar que toda reflexão necessita de ação, neste caso, instituído pela prototipagem visando uma formação de sujeitos críticos, rompendo os modelos da educação instituído pelo modo de produção capitalista (CONTRERAS, 2002; BOURDIEU; PASSERON, 1982, GIROUX, 1997). Durante a pandemia, a construção do vídeo foi uma estratégia didática utilizada para adequação ao Ensino Remoto Emergencial, estimulando a competências técnicas

para o uso das ferramentas de edição de vídeo, além da apropriação crítica de todo o conhecimento envolvido.

Desse modo, nossos resultados evidenciam que as PME objetivam construir um protótipo pensado como solução para um problema social, por meio do trabalho colaborativo, possibilitando PFI o desenvolvimento de diversas estratégias didáticas, como a contextualização, a experimentação investigativa, o entendimento da natureza da Ciência e visando um ensino de química mais crítico. Objetivou-se, assim, formar conceitos científicos, utilizando um vídeo educativo como uma ferramenta da ação mediada, conforme mapa mental apresentado na figura 3.

Figura 3: Mapa mental do desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: os autores.

Com isso, há o enriquecimento da atividade docente para além do ensino convencional do conhecimento químico, a qual pode contribuir para a formação da identidade docente que, por sua vez, poderão empregar esses elementos em sua prática educativa. Logo, a presente investigação contribui com a formação docente

pela pesquisa, mostrando as potencialidades da implementação de propostas inovadoras como a PME que com um viés crítico pode romper com a prática bancária, reacionária, buscando a autonomia do trabalho docente para entender o mundo na sua inconclusão “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2016, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados e da discussão teórica realizada, foi evidenciado que as metodologias ativas, como a PME ou fazer crítico, podem contribuir para mudança de concepção de trabalho docente para os futuros professores de química, passando de uma apropriação do conhecimento químico sem nenhum movimento de ação, para a construção de um *práxis*, tendo a pedagogia crítica como base, em que a química, as tecnologias são elementos indissociáveis do agir docente, juntamente com o engajamento social visando a resoluções de problemas que afetam tanto professor, como alunos e a sociedade em geral.

Desse modo, afasta-se de um uso da tecnologia de maneira fetichizada, importada, sem sentido e significado na vida dos próprios docentes e de seus alunos, para a construção de um conhecimento que esteja atrelado ao contexto em que vivemos, nas suas relações micro e macroscópicas. Nesse sentido, propicia-se a construção de uma nova identidade docente, de modo pensarmos uma formação de um profissional que seja intelectual, crítico, transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais dialógica.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Raphael de Jesus Lisboa. **Detecção e análise de movimentos do cotidiano via interface Arduino**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Qnesc**, v. 24, n1, p. 8-11, 2006.

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella. Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 19-33.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENITE, Claudio R. M.; CAMARGO, Marysson, J. R.; BENITE, Anna M. C. O agir comunicativo e a educação inclusiva: uma possibilidade de análise da formação docente em ambiente virtual. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.26, n.3, p.237-258, 2021.

BEVAN, Bronwyn; GUTWILL, Joshua P.; PETRICH, Mike; WILKINSON, Karen. Learning Through STEM-Rich Tinkering: Findings From a Jointly Negotiated Research Project Taken Up in Practice. **Science Education**, v. 99, n.1, p. 98-120, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21151>

BLIKSTEIN, Paulo. **Maker Movement in Education: History and Prospects. Handbook of Technology Education**, Springer International Handbooks of Education, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 13.969, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2020. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. *In*: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1988. p. 61-78.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIES, Jude. The future of “no future”: Punk rock and postmodern theory. **The Journal of Popular Culture**, v. 29, n. 4, p. 3-25, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1996.00397.x>.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília, DF: Líber Livros Editora, 2004.

DOUGHERTY, Dale. The maker movement. *Innovations: Technology, governance, globalization*, v. 7, n. 3, p. 11-14, 2012.

FONSECA, Felipe Schmidt; FLEISCHMAN, Luciana. **Arranjos Experimentais Criativos em Cultura Digital**. São Paulo: FNDU, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

GAUCHE, Ricardo; SILVA, Roberto Ribeiro da; BAPTISTA, Joice de Aguiar; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Formação de professores de química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, n. 27, n. 1, p. 26-29, 2008.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.

GONÇALVES, Diângelo C.; BENITE, Claudio R. M. Metodologia ativa e robótica educacional: uma proposta para o estudo do sistema solar. **ENCITEC – Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v.12, n.3, p.149-163, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **A lógica das Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HODSON, Derek. Rethinking the role and status of observation in science education. **Journal of Curriculum Studies**, i. 18, p. 381-396, 1986.

KONDA, Abhiteja; PRAKASH, Abhinav; MOSS, Gregory A.; SCHMOLDT, Michael; GRANT, Gregory D.; GUHA, Supratik. Aerosol Filtration Efficiency of Common Fabrics Used in Respiratory Cloth Masks. **ACS nano**, v. 14, n.5, p. 6339-6347, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1021/acsnano.0c03252>.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 51-81.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MANO, Eloisa Biasotto; MENDES, Luís Cláudio. **Introdução a polímeros**. São Paulo: Edgard Blucher LTDA, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MORAIS, Fernando G.; SAKANO, Victor K.; LIMA, Lucas N. de; FRANCO, Marco A.; REIS, Daniel Costa; ZANCHETTA, Liz M. Filtration efficiency of a large set of COVID-19 face masks commonly used in Brazil. **Aerosol Science and Technology**, v.55, n.9, p. 1028-1041, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02786826.2021.1915466>.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução: Sandra Costa. ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania, **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 13, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000200001>.

RATTO, Matt. Critical making: Conceptual and material studies in technology and social life. **The information society**, 2011, 27.4: 252-260.

RODRIGUES, Ernani Vassoler. **Atividades para o aprendizado de acústica**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

SÁNCHEZ-MORA, Ana Maria. **A divulgação da ciência como literatura**. Tradução: Silvia Pérez Amato. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/Editora UFRJ, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único**. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Cibelle Celestino (org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto da. **O discurso de professores de ciências relativo ao uso da robótica educacional na cidade do Recife**. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitora de Graduação. **Plano de Ensino da disciplina “Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de Química”**, de 2 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a ementa da disciplina. Goiânia: PROGRAD, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. M. Cole et al. (org.). Tradução: J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA PARA (RE)PENSAR O ENSINO DA
IMUNOLOGIA**

***CONTRIBUTIONS OF THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR THE
MEDICAL COURSE TO (RE)THINKING THE TEACHING OF IMMUNOLOGY***

***APORTES DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE LA
CURSO DE GRADUACIÓN EN MEDICINA PARA (RE)PENSAR LA
ENSEÑANZA DE LA INMUNOLOGÍA***

Iukary Takenami
iukary.takenami@univasf.edu.br
Doutora em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa
Universidade Federal do Vale do São Francisco, *campus* Paulo Afonso-BA

Maria Augusta Vasconcelos Palácio
augusta.palacio@univasf.edu.br
Doutora em Educação em Ciências e Saúde
Universidade Federal do Vale do São Francisco, *campus* Paulo Afonso-BA

RESUMO

A Imunologia é uma ciência caracterizada como complexa e de difícil domínio, pois exige do discente um diálogo entre os diferentes saberes de forma multi, inter e transdisciplinar para fins de melhor compreensão e aplicabilidade. Nos currículos tradicionais, o ensino da Imunologia preconiza a memorização de conteúdo, sem aplicações práticas e sem significado para o cotidiano do discente. No entanto, a incorporação de estratégias inovadoras tem facilitado o processo de ensino-aprendizagem, potencializando a cognição do sujeito na perspectiva do aprender, mesmo que este esteja matriculado em um modelo de ensino tradicional. Por outro lado, as metodologias ativas de aprendizagem mostram-se mais promissoras na

(re)construção dos conceitos e aplicações da Imunologia, pois permitiu a integralidade e a interdisciplinaridade de seus significados e representações, notadamente por meio da incorporação dos aspectos imunológicos em situações-problema e, ou por meio de práticas que valorizem a educação científica e tecnológica na formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos quanto ao papel da Imunologia no desenvolvimento da sociedade. A formação de profissionais médicos e de outras profissões da saúde deve convergir para o desenvolvendo habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a permitir um olhar holístico do sujeito e do processo saúde-doença, ao considerar seus significados e suas representações para uma formação profissional mais qualificada.

Palavras-chave: Imunologia. Currículo. Educação Médica. Ensino Superior.

ABSTRACT

Immunology is a science characterized as complex and difficult to master, as it requires from the student a dialogue between different types of knowledge in a multi, inter and transdisciplinary way for purposes of better understanding and applicability. In traditional curricula, the teaching of Immunology focused on the memorization of contents, without practical applications and meaningless for the student's daily life. However, the incorporation of innovative strategies has facilitated the teaching-learning process, enhancing the subject's cognition from the perspective of learning, even if it is enrolled in a traditional teaching model. On the other hand, active learning methodologies are more promising in the (re)construction of the concepts and applications of Immunology, as it allowed the integrality and interdisciplinarity of its meanings and representations, notably through the incorporation of immunological aspects in problem situations and/or through practices that value scientific and technological education in the formation of conscious, critical and reflective citizens of the role of Immunology in the development of society. The training of medical professionals and other health professions must converge towards the development of conceptual, procedural and attitudinal skills, in order to allow a holistic look at the subject and the health-disease process, considering their meanings and representations for professional training more qualified.

Keywords: Immunology, Curriculum, Medical Education, Higher Education.

RESUMEN

La inmunología es una ciencia caracterizada por ser compleja y difícil de dominar, ya que requiere del estudiante un diálogo entre diferentes saberes de forma multi, inter y transdisciplinar para su mejor comprensión y aplicabilidad. En los currículos tradicionales, la enseñanza de la Inmunología preconiza la memorización de contenidos, sin aplicaciones prácticas y sin sentido para la vida cotidiana del alumno. Sin embargo, la incorporación de estrategias innovadoras ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la cognición del sujeto desde la perspectiva del aprendizaje, incluso si el sujeto está inscrito en un modelo de enseñanza tradicional. Por otro lado, las metodologías de aprendizaje activo son más promisorias en la (re)construcción de los conceptos y aplicaciones de la Inmunología, ya que permitieron la integralidad e interdisciplinariedad de sus significados y representaciones, notablemente a través de la incorporación de aspectos inmunológicos en situaciones problema y/o través de prácticas que valoren la educación científica y tecnológica en la formación de ciudadanos conscientes, críticos y reflexivos del papel de la Inmunología en el desarrollo de la sociedad. La formación de los profesionales médicos y de otras profesiones de la salud debe converger hacia el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, a fin de permitir una visión holística del sujeto y del proceso salud-enfermedad, considerando sus significados y representaciones para una formación profesional más calificada.

Palabras clave: Inmunología. Currículum. Educación médica. Enseñanza superior.

INTRODUÇÃO

A educação nas profissões da área da saúde no Brasil vive uma época que demanda ampla discussão acerca dos métodos de ensino-aprendizagem e das necessidades de formação profissional para atuar no sistema de saúde vigente. Aspectos relacionados à situação de saúde, iniquidades sociais e econômicas devem ser avaliados na perspectiva de uma formação profissional qualificada. Assim, ao considerar o perfil epidemiológico, convive-se com uma tripla carga de doenças, representada pela presença concomitante das doenças infecciosas, crônicas e causas externas (MENDES, 2010). Não obstante, a presença da

pandemia causada pela doença do coronavírus 2019 (COVID-19) tem também acentuado ainda mais o impacto que os determinantes sociais operam na saúde e na qualidade de vida da população (MATTA *et al.*, 2021).

Na educação médica, o debate ganha maior força, por ser o berço do modelo biomédico que orientou, e ainda é, a base da formação de muitos profissionais de saúde. As suas origens remontam ao modelo Flexneriano, cujo advento ocorreu no início do século XX, nos EUA, influenciando diretamente a formação médica no Brasil, em meados do século XX. Até então, os cursos médicos eram pautados na fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, por meio do estudo do corpo humano, segundo órgãos e sistemas (ALMEIDA FILHO, 2010), o que promovia uma abordagem reducionista, permeada por intensa desarticulação entre teoria e prática, nos ciclos básico e profissionalizante.

As críticas a este modelo perpassam questões como um ensino baseado na memorização de conteúdo, sem aplicações práticas e sem significação para o cotidiano do discente (CRUZ, 2008). Ademais, a desarticulação das disciplinas trabalhadas de modo isolado e sem a efetiva contextualização com o significado para a aprendizagem e, ou para a prática profissional representa um outro limite. Quando se faz um recorte para disciplinas consideradas da área básica, como a Imunologia, percebe-se ainda uma maior dificuldade na compreensão e na integração dos conteúdos ao longo das discussões promovidas durante o curso, de modo que os discentes, ao assumirem a posição de receptores de informações teórico-científicas, não conseguem construir um pensamento crítico-reflexivo (ARAGÃO; ALMEIDA, 2017).

Neste cenário, os cursos da área de saúde, em especial o curso de graduação em Medicina, por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2014, tem reestruturado os currículos com o objetivo de

incorporar novas tendências pedagógicas que possibilitem um maior desenvolvimento de competências e de habilidades cognitivas e comportamentais, aplicadas aos cenários práticos, sobretudo daqueles voltados para o sistema de saúde local e vigente no país (MEIRELES *et al.*, 2019). Assim, espera-se que o discente tenha uma formação adequada à realidade brasileira: generalista, humanista, ética, crítica, reflexiva, com a capacidade de atuar junto às comunidades, nos diferentes níveis de atenção do processo saúde-doença (BRASIL, 2014).

Com a publicação das novas DCN, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão rompendo com os modelos hierarquizados e tradicionais de ensino, ao passo em que investem em práticas pedagógicas mais integradas e resolutivas, inseridas no contexto social da região que atendam as demandas de saúde da comunidade (ADLER; GALLIAN, 2018; TAKENAMI *et al.*, 2018; CARVALHO *et al.*, 2020). Para isso, os discentes precisam exercer um papel ativo no seu processo de formação como futuro profissional médico, atuando como protagonista pela sua trajetória educacional; e o docente, por sua vez, deve ser um mediador de todo processo de aprendizagem (LAMPERT *et al.*, 2009).

Os atuais modelos de ensino-aprendizagem buscam uma compreensão global, deixando de lado a fragmentação do conhecimento em disciplinas regulares e isoladas presentes nos currículos tradicionais (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva, é plausível considerar que a construção do conhecimento no ensino das ciências, a exemplo das ciências imunológicas, não envolve apenas transmitir e conhecer o papel conceitual das células e moléculas do sistema imune, mas compreender o que ela representa no dia a dia, estabelecendo conexões e integrando as diversas áreas do conhecimento básico e especializado, como parte de um sistema que se inter-relaciona e se complementa (STRANFORD *et al.*, 2020).

É nesse cenário de mudanças que a Imunologia emerge como um desafio para os currículos médicos, uma vez que complementa e enriquece todas as especialidades médicas. A Imunologia é uma ciência extremamente complexa e considerada uma área de difícil domínio por muitos discentes de graduação (HOSKINS; GOTTESMAN, 2018; SNOW, 2010), tradicionalmente caracterizada pelo estudo dos mecanismos de defesa do hospedeiro contra agentes infecciosos. Em sua definição mais ampla, refere-se não somente à análise de processos relativos à defesa contra bactérias, vírus e parasitas, mas também a outras substâncias inócuas não-próprias e próprias, envolvidas nos mecanismos de reações exacerbadas (alergias) e autoagressões a tecidos e órgãos do próprio hospedeiro, respectivamente (MARSHALL *et al.*, 2018), o que justifica e requer um diálogo entre os saberes de forma multi, inter e transdisciplinar com as especialidades médicas.

Diante de suas implicações na saúde do hospedeiro, a Imunologia representa uma chave frente à complexidade do processo saúde-doença. Todavia, a abordagem do assunto nos cursos da área da saúde sempre foi atrelada apenas à resposta desenvolvida pelo hospedeiro, sem muita ênfase à sua aplicabilidade clínica e, ou sua presença na rotina dos discentes. Existe, no entanto, um movimento que busca avançar na (re)construção dos conceitos e das aplicações da Imunologia no processo saúde-doença, até então vistos isoladamente em disciplinas como Imunologia Básica ou Imunologia Clínica, sem conexões direta com as outras ciências básicas (Anatomia, Histologia, Fisiologia, Patologia, Bioquímica etc), clínicas (Pediatria, Infectologia, Dermatologia, Clínica Médica, Anestesiologia, etc.) ou sem considerar os determinantes sociais, o cotidiano e o conhecimento prévio do sujeito. Diante das perspectivas e das múltiplas faces da ciência imunológica, esse estudo se propôs a realizar um ensaio teórico-reflexivo

acerca das práticas pedagógicas relativas ao ensino da Imunologia, apontando algumas possibilidades, limites e desafios, após divulgação das novas DCN do curso de graduação em Medicina.

Do ensino tradicional às estratégias inovadoras

A origem da Imunologia é atribuída ao médico inglês Edward Jenner que, em 1796, demonstrou proteção cruzada ao inocular secreções, provenientes de uma ordenhadeira que havia contraído a varíola bovina, em um menino saudável de oito anos de idade que, quando exposto posteriormente ao vírus da varíola humana, desenvolveu sintomas brandos, tornando-se imune ao vírus. Este acontecimento ficou conhecido como o marco da imunização (SCHATZMAYR, 2001). Desde então, muitos avanços foram alcançados no campo da Imunologia: os mais atuais e significativos referem-se à produção de anticorpos monoclonais (mABs) como tecnologia inovadora para o tratamento de alguns tipos de câncer (HAFEEZ; GAN; SCOTT, 2018; PENTO, 2017; SHEPARD *et al.*, 2017) e o desenvolvimento de imunobiológicos, a exemplo das vacinas contra a COVID-19 (IZDA; JEFFRIES; SAWALHA, 2021; ZHAO *et al.*, 2020).

Embora muitos aspectos imunológicos tenham sido elucidados com os avanços da tecnologia, observa-se que no campo educacional, as concepções de ensino-aprendizagem aplicadas aos currículos médicos e de outras áreas da saúde foram, e continuam sendo, influenciados pelo modelo flexneriano, baseados na transmissão verticalizada de conhecimentos e com ênfase na memorização de conteúdos descontextualizados das práticas profissionais e vivências dos discentes (ALMEIDA FILHO, 2010). Nota-se, portanto, um enfoque conteudista e, sobretudo, reducionista acerca da Imunologia, de suas aplicações práticas e clínicas, desfavorecendo o aprendizado significativo e as dimensões afetiva e motivacional,

como características importantes da aprendizagem do adulto (ALMEIDA FILHO, 2010).

Ademais, o estudo da Imunologia engloba muitos processos, considerados complexos, devido ao uso de nomenclaturas e de terminologias específicas da área (BELLEI *et al.*, 2016), conforme estudo de Vasconcelos *et al.* (2020), o qual constata que 70% dos discentes classificam a Imunologia como de difícil aprendizagem. Na visão de Berçot *et al.* (2013), a Imunologia necessita de uma atenção mais cuidadosa, a fim de que os discentes não percam o interesse em compreendê-la. Portanto, o principal desafio na prática pedagógica docente envolve maior apropriação de conceitos e de terminologias por parte dos discentes, e sobre como pensar de forma coerente acerca de um sistema fisiológico que é anatomicamente disseminado e que se inter-relaciona nos mais diversos campos dos saberes (STRANFORD *et al.*, 2020). Nesta perspectiva, a maioria dos livros didáticos apresenta-se de forma inadequada e com graves deficiências, pois abordam conteúdos diante de um contexto complexo e impossíveis de serem trabalhados num único semestre nas tradicionais disciplinas das graduações, repletos de informações defasadas e desatualizadas frente aos avanços científicos e tecnológicos, obtidos nos últimos anos; ou que ainda não se articulam com as experiências e os saberes do seu leitor (RAWLINGS, 2019).

Diante de uma concepção que aborda a Imunologia de forma tradicional, o discente assume um comportamento passivo frente ao processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele receber e absorver uma quantidade demasiada de informações expostas pelo docente (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Este, por sua vez, é mantido no centro do processo de ensino-aprendizagem com aulas expositivas, cujo o enfoque é conhecer o funcionamento do sistema imunológico com predominância de aulas teóricas, sem relacionar a teoria desenvolvida em sala

de aula com a prática profissional (LAMPERT *et al.*, 2009). Assim sendo, aulas meramente expositivas podem desmotivar o discente, dificultando o processo norteador de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a inserção de atividades teórico-práticas e, ou outras metodologias como vídeos didáticos, atividades lúdicas, entre outras, podem tornar o discente mais proativo e participativo, mesmo quando a disciplina seja ofertada em uma matriz curricular vinculada a um modelo de ensino tradicional (STRANFORD *et al.*, 2020).

Um estudo realizado por Ferreira *et al.* (2017) revelou estudantes do curso de Enfermagem com maior comprometimento e fixação do conteúdo, quando as atividades laboratoriais de esfregaço sanguíneo, tipagem sanguínea e fator Rh foram incorporadas ao ensino da Imunologia. Em outra perspectiva de aula prática, o “Virtual Immunology” foi desenvolvido como forma de oferecer uma simulação animada em formato interativo *online*, ainda que num nível muito básico, sobre os conteúdos associados aos “Órgãos e tecidos linfoides” e “Inflamação” (BERÇOT *et al.*, 2013). Segundo os autores, é possível concluir que a vivência prática e a simulação animada formaram discentes mais críticos e engajados em relação à teoria, uma vez que estas ferramentas os auxiliaram na contextualização de tópicos complexos, conectando-os às práticas de pesquisa e de laboratório.

Gonçalves (2021) demonstrou que a utilização de um modelo didático tridimensional, na disciplina de Imunologia Básica, para o curso de Biologia e demais áreas da saúde, foi capaz de simular a resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8⁺ no organismo humano. Da mesma forma, Almeida e Trivelato (2015) mostraram que o desenvolvimento de linfócitos B na medula óssea foi mais bem compreendido por meio do ensino por investigação. Assim como, para Vasconcelos *et al.* (2020), a compreensão dos mecanismos imunológicos pode ser melhor compreendida pelos discentes por meio de vídeos lúdicos, tornando o

aprendizado da Imunologia mais fácil e agradável para 73% dos discentes, método testado e, também, considerado eficaz na Austrália, em quatro diferentes cursos de graduação do 1º ao 3º ano (BELLEI *et al.*, 2016).

Os resultados sugerem que abordagens práticas e, ou inovadoras no processo de ensino-aprendizagem da Imunologia proporcionaram maior engajamento dos discentes, resultando na ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem, quando comparado aos métodos de ensino tradicional. Contudo, embora os respectivos conteúdos tenham sido trabalhados em uma perspectiva mais freiriana, por meio de práticas pedagógicas progressistas que busquem romper o ensino descontextualizado e tecnicista, ainda assim se mostram limitados ao campo exclusivo das ciências imunológicas, pois não demonstram nenhuma ou pouca conexão com o cotidiano do discente e, ou com a sua prática profissional, bem como, não conseguem dialogar com outras ciências e outras formas de conhecimento.

Em outra perspectiva, é plausível considerar que o ensino da Imunologia pode ser complexo porque exige dos discentes a capacidade de integrar o conhecimento derivado de outras disciplinas básicas e clínicas, aplicando-o como uma prática dialógica, capaz de compreender e de valorizar a ciência como um empreendimento social (KRASILCHIK, 2000). Para isso, requer que o docente seja capaz de incitar no discente conexões acerca do assunto e, assim, torná-lo um cidadão reflexivo e atuante. Do contrário, o ensino da Imunologia será frequentemente descrito como árduo e difícil, uma vez que esta ciência é praticada pedagogicamente de forma horizontal (BARRETO; TEIXEIRA, 2013).

Essa correlação e integração de conteúdos com os problemas de cunho social, presentes na vida dos discentes e com outros saberes, devem ser frequentes nos espaços educacionais. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que o docente

possua formação inicial e continuada nas práticas pedagógicas, educação científica, bem como uma formação generalista ao perfil da área em que se pretende atuar. Atualmente, muitos docentes foram formados sob a ótica do modelo tradicional e, portanto, não possuem formação acadêmica nas práticas pedagógicas ativas (CARABETTA JR, 2016), o que torna ainda mais difícil para ele integrar e vincular os conteúdos correlatos à Imunologia ao cotidiano dos alunos.

Segundo Delizoicov *et al.* (2002), o ensino tradicional é incapaz de estimular no discente a construção de uma consciência crítica e do reconhecimento e aplicação da ciência como essencial em seu cotidiano. A ausência de relação com a realidade e com as experiências pré-existentes do discente se configuram como incoerentes com as próprias recomendações apresentadas pelas DCN, a qual versa sobre a aprendizagem relevante e significativa. Como consequência, o profissional egresso revela um perfil essencialmente individualista, biologicista, hospitalocêntrico, com ênfase nas especializações e, sobretudo, associado à baixa capacidade de desenvolver raciocínio clínico e pensamento crítico-reflexivo (CARABETTA JR, 2016; LAMPERT *et al.*, 2009).

Conforme Siqueira-Batista *et al.* (2009), uma outra característica agregada ao ensino tradicional, refere-se à linguagem bélica utilizada para demonstrar que os microrganismos são responsáveis pela etiologia dos processos saúde-doença, de modo que o hospedeiro, mediado pelo sistema imunológico, é responsável pela defesa, um paradigma que se limita ao ataque *versus* defesa. Para Richtel (2019), a Imunologia é descrita como “células poderosas capazes de exercer vigilância e espionagem, efetuar ataques com precisão cirúrgica e ofensivas nucleares” (p.19), conceitos que podem facilitar a aprendizagem, mas podem, também, se configurar como um obstáculo epistemológico para a aprendizagem do verdadeiro papel da Imunologia.

Em última análise, o papel central da Imunologia representa uma leitura empobrecida, pois reduz a complexidade e a diversidade da área a uma simples relação de causa e efeito, nas quais cabe ao hospedeiro apenas se proteger dos microrganismos patogênicos que “atacam” o corpo humano, sem haver qualquer consideração por sua participação na homeostasia. Para isso, a construção e afirmação de novas proposições de cunhos fisiológicos são necessárias como forma de transpor o paradigma marcial vigente no ensino da Imunologia.

Em conjunto, os estudos sugerem que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas ao próprio contexto educacional, na forma como as práticas pedagógicas são conduzidas pelos docentes e, ou como resultado da própria formação docente. Todavia, é possível buscar alternativas e possibilidades de entendimento da Imunologia por meio de capacitações pedagógicas, ampliando e envolvendo o discente sob uma perspectiva cognitiva de aprendizagem, incluindo novos paradigmas conceituais como homeostase e a participação comensal de microrganismos nos processos de interações do sistema imunológico (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2009). Nesse sentido, a combinação de estratégias e práticas inovadoras, podem diversificar e potencializar a construção de conhecimento pelos discentes mesmo em um modelo de ensino tradicional.

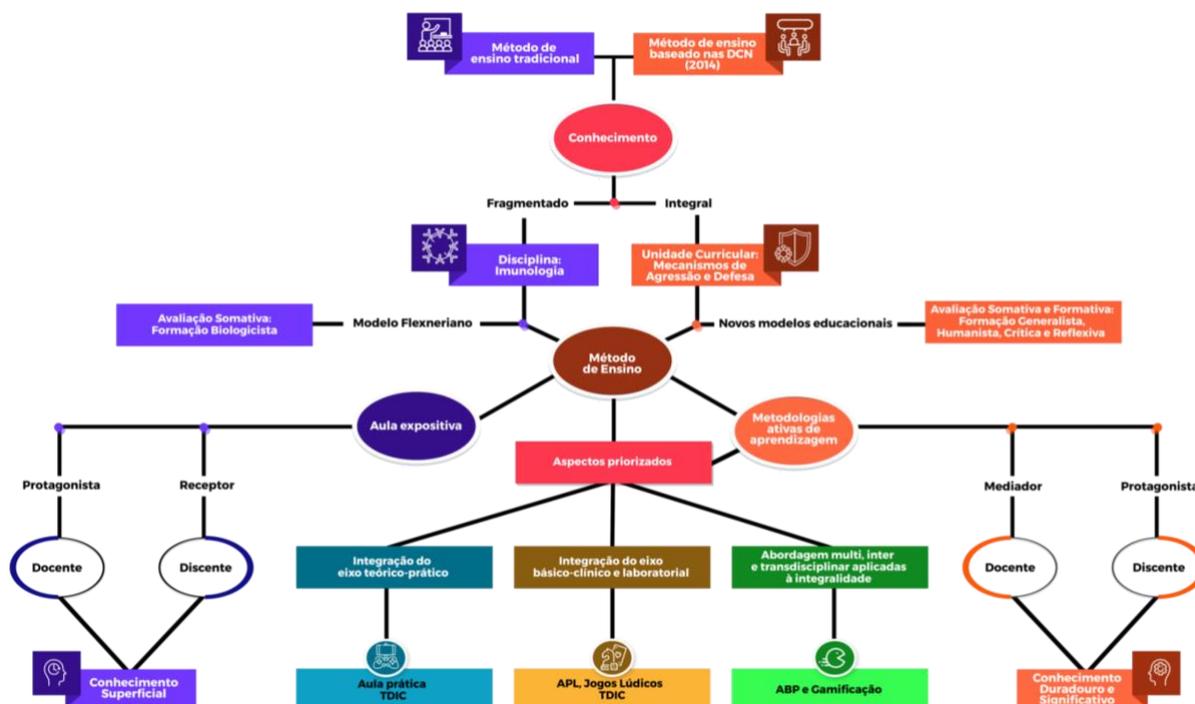
O ensino da imunologia na formação médica: quais caminhos as DCN podem nos indicar?

Diante das recomendações das DCN e dos diversos estudos na área de Educação que apontam a necessidade de inserção de novas práticas pedagógicas, um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem acerca da Imunologia tem emergido, contribuindo para uma melhor compreensão dos discentes em relação aos conteúdos teóricos, estimulando-os a integrar a dimensão social, humana e as

práticas em saúde. Tais mudanças, pautadas em uma perspectiva mais próxima de um modelo biopsicossocial em contraposição ao modelo Flexneriano, têm permitido novas abordagens de ensino em busca de um perfil discente que dialogue com a realidade na qual estão inseridos (FASSINA; MENDES; PEZZATO, 2021; MARCO; ALFREDO, 2006).

Embora a Imunologia seja, primariamente, uma ciência básica nos currículos plenos da saúde, é importante considerar a complexidade e a multicausalidade dos problemas que perpassam o binômio saúde-doença; isto é, o estudo da ciência imunológica isolada e, ou sem aplicação prática não contribui para a construção do conhecimento, pois o discente encontra dificuldades de articular ideias e de relacionar conceitos com a sua vivência. Por outro lado, a aprendizagem que envolve todo o processo saúde-doença oferece uma visão holística do ser humano, ao favorecer uma aprendizagem sólida, duradoura e efetiva, com foco não apenas no conteúdo, mas considerando seus significados e suas representações para a formação profissional (DIAS; GOLDFARB; LASTÓRIA, 2007). Assim posto, na tentativa de superar o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, um novo modelo de ensino da ciência imunológica tem sido proposto como uma alternativa mais prazerosa, significativa e centrada no discente. Por meio da Figura 1, é possível analisar as diferenças no processo de ensino-aprendizagem da Imunologia, bem como exemplos de experiências de aprendizagem mais efetivas e significativas na formação dos profissionais de saúde sob a perspectiva das novas DCN.

Figura 1. Análise comparativa das formas de ensino da Imunologia e suas repercussões no processo de ensino aprendizagem.



TDIC = tecnologias digitais de informação e comunicação, APL = *adapted primary literature*, ABP = aprendizagem baseada em problemas.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Os primeiros passos para uma abordagem multi, inter e transdisciplinar configura-se como o fim da disciplina “Imunologia”, a qual passa a integrar, juntamente com outras ciências, a unidade curricular “Agressão e Defesa”, “Mecanismos de Agressão e Defesa”, “Microbiologia e Imunologia”, “Imunopatologia”, entre tantas outras terminologias utilizadas pelas IES, estando esta inter-relacionada com as áreas de Bacteriologia, Virologia, Micologia, Parasitologia e, em alguns casos, com a Patologia. Contudo, ainda que de forma integrada, os assuntos são trabalhados sob a perspectiva de uma aula expositiva dialogada, por meio de aulas práticas e/ou incorporando ferramentas pedagógicas que estimulem a autonomia e a participação ativa dos discentes. Como podem ser

observados nos currículos médicos da Universidade Estadual e Federal da Bahia (UNEB, 2012; UFBA, 2010).

Apesar dos esforços e avanços, um outro desafio ainda permanece na aprendizagem discente, um currículo baseado no domínio de competências, os quais incluem como pensar coerentemente sobre um sistema que integra e participa de todos os aspectos relacionados ao processo biopsicossocial, em diferentes contextos de vida dos discentes e que não se limitem às ciências no campo da Bacteriologia, Virologia, Micologia, Parasitologia e Patologia. Para além desse entendimento, a imposição de uma carga horária atribuída ao desenvolvimento da disciplina e, ou unidade curricular num determinado período, notadamente nos primeiros anos dos cursos da área de saúde, pode resultar num conhecimento superficial, cujo objetivo se limita à obtenção da nota para aprovação, podendo, ao longo dos semestres, cair no esquecimento.

Diante dessa perspectiva, em alguns projetos pedagógicos de curso (PPC), observa-se um rompimento mais abrupto, integrando o conhecimento da Imunologia simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical), ou ainda em um currículo em espiral em que o conteúdo é visto em diferentes níveis de profundidade e representações. Nestes casos, a Imunologia transita entre diversos eixos de formação, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em que situações-problema de maior prevalência na região são contextualizadas, levando-os a considerar a doença, o desencadeamento da resposta imune frente à agressão e os agentes etiológicos relacionados, dentre outros aspectos como o diagnóstico, o tratamento e a prevenção (UFSB, 2021, UNIVASF, 2020).

Nesta linha, o ensino da Imunologia também não pode se restringir à unidade curricular “Agressão e Defesa” e ao método ABP, uma vez que é importante

outros recursos facilitadores sejam aplicados com o objetivo de aprimorar a compreensão das relações existentes entre Ciência e Tecnologia (C&T) e entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Sobre o papel da Imunologia no contexto social, político e cultural, alguns enfoques precisam ser destacados, dentre eles a relevância das pesquisas básicas, translacionais e clínicas, sua articulação com o desenvolvimento tecnológico e científico, e o retorno que elas oferecem para a sociedade civil.

Diante desta proposta, destaca-se, do inglês *adapted primary literature* (APL), uma ferramenta educacional que tem ganhado força devido ao acesso fácil e rápido à informação, por meio da internet. Trata-se da utilização de artigos científicos, identificados em base de dados confiáveis, como ferramenta pedagógica, fornecendo uma profundidade adicional e preenchendo lacunas entre as informações desatualizadas nos livros didáticos, com as hipóteses e os conceitos emergentes (MARCO; ALFREDO, 2006). Para Rawlings (2019), a APL é uma ferramenta pedagógica importante, pois melhora a alfabetização científica, aprimora as habilidades de pensamento crítico e fornece uma boa compreensão da Imunologia translacional aos discentes, mostrando como as pesquisas básicas são fundamentais e contribuintes para os avanços clínicos e tecnológicos, no manejo e no tratamento das doenças humanas.

Segundo Dias-Lima *et al.* (2007), outras ferramentas estão relacionadas ao favorecimento da aquisição de conhecimento de forma mais efetiva e próxima aos nativos digitais. A utilização de filmes, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), entre outros, são exemplos de propostas didáticas que permitem ao discente uma maior aproximação com o ensino da Imunologia por meio da valorização de suas habilidades cognitivas de jogos eletrônicos e ferramentas digitais. Um estudo publicado por Da Silva, Teixeira e Barreto (2016), demonstrou que a utilização de

um AVA para o ensino da Imunologia entre os estudantes de Medicina da Universidade Federal Fluminense foi bastante eficiente, pois permitiu o aprendizado de habilidades como reflexão, pesquisa e discussão. Debard *et al.* (2005), por sua vez, comparou a aprendizagem de Imunologia por meio do ensino tradicional com o *e-learning*; isto é, o aprendizado baseado na internet. Os autores destacam o desenvolvimento de atividades com interações virtuais como forma de promover uma construção social e coletiva dos conceitos complexos da Imunologia Básica e Clínica, sem perder características importantes do processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhos mais recentes têm avaliado o ensino por investigação através de situações-problema, jogos lúdicos e/ou gamificação como forma de promover a discussão e refletir sobre as funções das células imunológicas e seus respectivos mecanismos efetores contra os diferentes tipos de patógenos. Conforme Bomfim *et al.* (2019), o problema simulado permitiu estimular níveis cognitivos mais elevados, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Da Silva *et al.* (2021) demonstrou, por meio da adaptação do clássico jogo de dominó, os mecanismos associados à Imunologia Básica e Clínica, bem como os aspectos pertinentes à prática médica profissional, na identificação da doença. Andrade e Barbosa (2015) desenvolveram um jogo, do tipo baralho, intitulado *Imunostase Card Game*, potencialmente significativo para o ensino da Imunologia Básica. Estudos que permitiram uma maior consolidação do conhecimento, pois possibilita associar conteúdos com o cotidiano discente, considerando os conhecimentos prévios e as novas informações apresentadas. Contudo, embora sejam estratégias classificadas como metodologias ativas de aprendizagem, ainda se limitam à ciência imunológica e, por isso, acabam sendo consideradas insuficientes no que concerne a multi, inter e transdisciplinaridade.

Não menos importante, a articulação entre escola e serviços de saúde, orientada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), representa um modelo de ensino que retrata a realidade e as reais necessidades da população, além de promover novas formas de organização do trabalho e troca de saberes entre discentes, docentes, profissionais do serviço e usuários (BALDOINO *et al.*, 2016). A exemplo do estudo de Miranda e Torres (2018), uma abordagem sobre o sistema ABO de grupos sanguíneos, mostrou que a atividade prática foi capaz de instigar os discentes na busca por soluções para duas situações-problema semelhante a um cenário assistencial, troca de bebês e transfusão sanguínea, de forma que os discentes foram estimulados a planejar, discutir resultados e apresentá-los numa abordagem crítico-reflexiva. A estratégia de gamificação por meio do *Hepatitis' game*, realizada com estudantes de Medicina de uma universidade federal localizada no interior do estado da Bahia, também demonstrou a habilidade de integrar conteúdos e realizar possíveis aplicações práticas atreladas ao SUS (TAKENAMI; PALÁCIO, 2020). Estes estudos ratificam a importância e a factibilidade de considerar o princípio da integralidade como forma de incorporar os conteúdos correlatos de Imunologia à rotina profissional.

Dessa forma, os discentes aprendem a pensar melhor cognitivamente sobre o papel da Imunologia no contexto do exercício profissional, pois são continuamente estimulados a pensar na área como uma ciência que articula dinamicamente entre teoria e prática, nível básico e profissionalizante, contexto social, político e cultural. Portanto, o ensino da Imunologia pode e deve ser incorporado ao contexto do SUS, nos diferentes níveis de atenção, podendo ser articulado às temáticas de vacinação, soroterapia, imunodiagnóstico, compreensão dos processos fisiopatológicos das doenças e agravos transmissíveis e não-transmissíveis, abordagens estas que permitem a substituição de cognição abstrata

e complexa por uma cognição mais prática, multi, inter, transdisciplinar e translacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente da abordagem do ensino da Imunologia nos currículos médicos e, ou em outras áreas da saúde, as IES devem reconhecer o seu papel na formação de novos profissionais. O ensino da Imunologia, por meio de aulas expositivas e segregadas das outras áreas de conhecimento, não tem contribuído na formação de profissionais críticos e reflexivos. Sob essa ótica, a ressignificação do ensino da ciência imunológica tem possibilitado diversas estratégias para uma educação mais contextualizada e significativa, permitindo uma visão crítico-reflexiva relacionada aos processos imunológicos básicos e atrelados aos avanços científicos e aplicações clínicas. Assim, a formação de profissionais de saúde deve convergir para o desenvolvimento de competências que lhes permitam um olhar holístico do sujeito e do processo saúde-doença, sem esquecer que, para se ter um ensino mais efetivo, é também necessário investir na formação pedagógica dos docentes. Por fim, essas reflexões contribuem para elaboração de propostas educacionais mais adequadas aos diferentes cenários institucionais, independente do método de ensino adotada pela IES.

REFERÊNCIAS

ADLER, Maristela Schiabel; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. Escola médica e Sistema Único de Saúde (SUS): criação do curso de medicina da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil (UFSCar) sob perspectiva de docentes e estudantes. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 64, p. 237–249, mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0455>.

ALMEIDA, Daniel Manzoni; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Elaboração de uma atividade de ensino por investigação sobre o desenvolvimento de linfócitos B. In: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** (X ENPEC), 2015.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 12, p. 2234–2249, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2010001200003>.

ANDRADE, V A; BARBOSA, J V. Desenvolvimento do protótipo do jogo didático Imunostase Card Game como recurso instrucional para o Ensino de Imunologia. **Lat. Am. J. Sci. Educ**, v. 2, p.12037, 2015.

ARAGÃO, Julio Cesar Soares; ALMEIDA, Leandro da Silva. Raciocínio Clínico e Pensamento Crítico: Desenvolvimento na educação médica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 19–23, 17 dez. 2017. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2259>.

BALDOINO, Aline Silva; VERAS, Renata Meira; BALDOINO, Aline Silva; VERAS, Renata Meira. Análise das atividades de integração ensino-serviço desenvolvidas nos cursos de saúde da Universidade Federal da Bahia. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. SPE, p. 17–24, jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000300003>.

BARRETO, Claudia Marcia Borges; TEIXEIRA, Gerlinde Agate Platais Brasil. Concepções prévias de universitários sobre o sistema imunológico. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, 25 abr. 2013. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2013000100001>.

BELLEI, Maria; WELCH, Paul; PRYOR, Sally; KETHEESAN, Natkunam. A Cost-Effective Approach to Producing Animated Infographics for Immunology Teaching. **Journal of Microbiology & Biology Education**, v. 17, n. 3, p. 477–479, dez. 2016. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v17i3.1146>.

BERÇOT, Filipe Faria; FIDALGO-NETO, Antônio Augusto; LOPES, Renato Matos; FAGGIONI, Thais; ALVES, Luiz Anastácio. Virtual immunology: Software for teaching basic immunology: Virtual Immunology. **Biochemistry and Molecular**

Biology Education, v. 41, n. 6, p. 377–383, nov. 2013. <https://doi.org/10.1002/bmb.20733>.

BOMFIM, Larissa Mendes; SANTO, Renan Fernandes do Espírito; QUADROS, Helenita Costa; Orge, Cibele Tereza Deolinda Machado; Carineiro, Rita Terezinha De Oliveira; MAGUALHÃES, Carla Pires; LIMA, Filipe Rocha. Ensino por investigação em imunologia: as células de defesa e seus mecanimos efetores frete a doenças específicas. **Atas de Ciências da Saúde**, v. 7, p. 66–81, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.3, CNE/CES de 20/06/2014. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina**. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 8-11, 2014 [acesso em 19 set 2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>

CARABETTA JR, Valter. Metodologia ativa na educação médica. **Revista de Medicina**, v. 95, n. 3, p. 113, 15 dez. 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v95i3p113-121>.

CARVALHO, Maylon Wellik dos Santos; ANDRADE, Wellen Zane Nunes; CANSANÇÃO, Isaac Farias; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, lukary. Aprendizagem baseada em problemas como método de ensino na formação médica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1–21, 31 ago. 2020. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19801>.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. The teaching-learning process in the information society. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023–1042, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>.

da SILVA, Adriano Theodoro; TEIXEIRA, Gerlinde Agate Platais Brasil; BARRETO, Claudia Marcia Borges. Avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem de Imunologia. **EaD em Foco**, v. 6, n. 2, 26 ago. 2016. <https://doi.org/10.18264/eadf.v6i2.381>.

da SILVA, Luis Gustavo Macedo Sobreira; da SILVA, Vitória Santos; CECON, Roberta Stofeles; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, lukary. Adaptation of classic dominoes as a learning tool for the immunological aspects of asthma: an experience report in medical education. **Cadernos de Educação**

Tecnologia e Sociedade, v. 14, n. 3, p. 384–390, 31 ago. 2021. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.n3.384-390>.

DEBARD, Nathalie; PY, Pascal; KRAEHENBUHL, Jean-Pierre; FUCHS, Jonathan. The influence of the Internet on immunology education. **Nature Reviews Immunology**, v. 5, n. 9, p. 736–740, set. 2005. <https://doi.org/10.1038/nri1687>.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002 (Docência em formação).

DIAS, Andréia; GOLDFARB, Eliana Cyrino; LASTÓRIA, Joel Carlos. Conhecimentos e necessidades de aprendizagem de estudantes de fisioterapia sobre a hanseníase. **Hansen. Int**, v. 32, n. 1, p. 9–18, 2007.

DIAS-LIMA, Artur et al. 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**, v. 43, n. 2, p. 216-224, 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180037>.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 23 fev. 2017. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

FASSINA, Vanessa; MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria. Formação médica na atenção primária à saúde: percepção de estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. e141, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200480>.

FERREIRA, Maria Verônica Ferrareze; MOREIRA, Bruna Juliana; BRAZÃO, Vânia; FAGUNDES, Ricardo José; FERNANDES, Ana Paula Moraes. Experience report: immunology practice for undergraduate nursing students. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 21, p. e-1060, 2017. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20170070>.

GONÇALVES, Tiago Maretti. A guerra imunológica das células contra os patógenos: a proposta de um modelo didático tridimensional de baixo custo para simulação da

resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8+. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 4854–4860, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-329>.

HAFEEZ, Umbreen; GAN, Hui K.; SCOTT, Andrew M. Monoclonal antibodies as immunomodulatory therapy against cancer and autoimmune diseases. **Current Opinion in Pharmacology**, v. 41, p. 114–121, ago. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.coph.2018.05.010>.

HOSKINS, Sally G.; GOTTESMAN, Alan J. Investigating Undergraduates' Perceptions of Science in Courses Taught Using the CREATE Strategy. **Journal of Microbiology & Biology Education**, v. 19, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1440>.

IZDA, Vladislav; JEFFRIES, Matlock A.; SAWALHA, Amr H. COVID-19: A review of therapeutic strategies and vaccine candidates. **Clinical Immunology**, v. 222, p. 108634, 1 jan. 2021. <https://doi.org/10.1016/j.clim.2020.108634>.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85–93, mar. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>.

LAMPERT, Jadete Barbosa; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; PERIM, Gianna Lepre; ABDALLA, Ively Guimarães; AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique; STELLA, Regina Celes de Rosa. Tendências de mudanças em um grupo de escolas médicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 19–34, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000500003>.

MARCO, Mario Alfredo De. From the biomedical to the biopsychosocial model: a project of permanent education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 60–72, abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022006000100010>.

MARSHALL, Jean S.; WARRINGTON, Richard; WATSON, Wade; KIM, Harold L. An introduction to immunology and immunopathology. **Allergy, Asthma & Clinical Immunology**, v. 14, n. S2, p. 49, set. 2018. <https://doi.org/10.1186/s13223-018-0278-1>.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sergio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. [S. l.]: Série Informação para ação na Covid-19. Fiocruz, 2021. <https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

MEIRELES, Maria Alexandra de Carvalho; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SILVA, Lorena Souza e; MEIRELES, Maria Alexandra de Carvalho; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SILVA, Lorena Souza e. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Médica: Expectativas dos Discentes do Primeiro Ano do Curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 67–78, jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180178>.

MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 2297–2305, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500005>.

MIRANDA, Edivan; TORRES, Fernanda Silva. Uso de aulas práticas investigativas na consolidação da aprendizagem e vivência do método científico - uma abordagem sobre grupos sanguíneos do sistema ABO. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 4, p. 323-338, 2018.

PENTO, Joseph Thomas. Monoclonal Antibodies for the Treatment of Cancer. **Anticancer Research**, v. 37, n. 11, p. 5935–5939, nov. 2017. <https://doi.org/10.21873/anticanres.12040>.

RAWLINGS, Jason S. Primary Literature in the Undergraduate Immunology Curriculum: Strategies, Challenges, and Opportunities. **Frontiers in Immunology**, v. 10, p. 1857, 7 ago. 2019. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2019.01857>.

RICHTEL, Matt. **Imune - A extraordinária história de como o organismo se defende das doenças**. 1ª. HarperCollins, 2019.

SCHATZMAYR, Hermann G. A varíola, uma antiga inimiga. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, n. 6, p. 1525–1530, dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000600024>.

SHEPARD, H. Michael; PHILLIPS, Gail Lewis; D THANOS, Christopher; FELDMANN, Marc. Developments in therapy with monoclonal antibodies and related proteins. **Clinical Medicine (London, England)**, v. 17, n. 3, p. 220–232, jun. 2017. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.17-3-220>.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GOMES, Andréia Patrícia; ALBUQUERQUE, Verônica Santos; MADALON-FRAGA, Rodrigo; ALEKSANDROWICZ, Ana Maria Coutinho; GELLER, Mauro. Ensino de imunologia na educação médica: lições de

Akira Kurosawa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 186–190, jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000200004>.

SNOW, Catherine E. Academic language and the challenge of reading for learning about science. **Science (New York, N.Y.)**, v. 328, n. 5977, p. 450–452, 23 abr. 2010. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>.

STRANFORD, Sharon A.; OWEN, Judith A.; MERCER, Frances; POLLOCK, Roberta R. Active Learning and Technology Approaches for Teaching Immunology to Undergraduate Students. **Frontiers in Public Health**, v. 8, p. 114, 7 maio 2020. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00114>.

TAKENAMI, Iukary Oliveira; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; ANDRADE, Wellen Zane Nunes; CANSANÇÃO, Isaac Farias. Uso das metodologias ativas de aprendizagem em instituições de ensino médico no Nordeste brasileiro. *RevASF, Petrolina* v. 8, n. 17, p. 22-38, dez. 2018.

TAKENAMI, Iukary Oliveira; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos. Gamificação no processo de ensino-aprendizagem das hepatites virais. **Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais**, v. 5, n. 1, p. 37–52, abr. 2020. <https://doi.org/10.36517/resdite.v5.n1.2020.re4>.

UNEB. Universidade Estadual da Bahia [Internet]. Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Medicina [acesso em 23 set 2022], 2012. Disponível em: <https://dcv1.uneb.br/wp-content/uploads/2021/06/PROJETO-PEDAGOGICO-32.pdf>

UFBA. Universidade Federal da Bahia [Internet]. Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Medicina [acesso em 23 set 2022], 2010 Disponível em: https://fmb.ufba.br/sites/fameb.ufba.br/files/documentos/Colegiado/Portarias-Resoluções-Outros%20Documentos/ppp_2010.pdf

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Medicina [acesso em 23 set 2022]. 2021. Disponível em: https://ufsb.edu.br/cfsaude/images/arquivos/Medicina/PPC_Medicina_UFSB.pdf

UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Medicina [acesso em 23 set 2022], 2020. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/medicina-pa/documentos->

e-normas/projeto-pedagogico-do-curso-de-medicina-cmed-pav-2013-2022.pdf/view

VASCONCELOS, Lis Aguiar de; ARAÚJO, Tales Melo Nogueira de; TIRABOSCHI, Fernanda Assunção; PEREREIRA, Márcio Roberto Pinho; SILVA, Silvia Fernandes Ribeiro da. Animações lúdicas em vídeos como ferramenta de apoio na compreensão dos mecanismos imunológicos. **Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira 2**. 1. ed. Atena Editora, 2020. p. 133–139. <https://doi.org/10.22533/at.ed.55820290614>.

ZHAO, Jing; ZHAO, Shan; OU, Junxian; ZHANG, Jing; LAN, Wendong; GUAN, Wenyi; WU, Xiaowei; YAN, Yuqian; ZHAO, Wei; WU, Jianguo; CHODOSH, James; ZHANG, Qiwei. COVID-19: Coronavirus Vaccine Development Updates. **Frontiers in Immunology**, v. 11, 2020. DOI 10.3389/fimmu.2020.602256. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fimmu.2020.602256/full>. Acesso em: 16 fev. 2021.

OUTROS SERTÕES NAS TELAS DO SUDESTE E DISTRITO FEDERAL

OTHER SERTÕES ON THE SCREENS IN THE SOUTHEAST AND FEDERAL DISTRICT

OTROS SERTÕES EN LAS PANTALLAS EN EL SURESTE Y EL DISTRITO FEDERAL

Fabíola Moura Reis Santos

fabiolamsantos@hotmail.com

Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - Uneb. Doutoranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - Uneb. Professora da Universidade do Estado da Bahia.

Ernani Machado de Freitas Lins Neto

ernani.linsneto@univasf.edu.br

Doutor em Biotecnologia

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf. Docente do Programa de pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - PPGEcoH da Universidade do Estado da Bahia- Uneb.

Iluska Maria da Silva Coutinho

iluska.coutinho@ufjf.br

Pós-doutora em Comunicação.

Professora no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e do PPGCOM-UFJF. Coordena o grupo de pesquisa Núcleo de Jornalismo e Audiovisual (NJA).

RESUMO

Esse estudo investigou se e como as emissoras educativas de televisão exibem os saberes contextualizados sobre os territórios semiáridos e as populações locais, a partir das matérias e programas produzidos pela TV Caatinga, TV via web da Universidade Federal do Vale do São Francisco. O estudo se estruturou a partir da pesquisa documental que investigou os arquivos de conteúdos produzidos pela TV Caatinga veiculados em rede nacional, de março de 2014 a dezembro de 2020, por três emissoras do Sudeste e Centro-Oeste do país. Para avaliar e comparar o conteúdo veiculado com a versão original, utilizou-se a análise da materialidade audiovisual e a etnopesquisa contrastiva. Como resultado, observou-se que 89,33% do conteúdo jornalístico publicado manteve

a proposta de representação contextualizada com o Semiárido, o que colabora para a disseminação do conhecimento sobre esses territórios.

Palavras-chave: Telejornalismo. Educação. Ecologia Humana.

ABSTRACT

This study investigated whether and how educational television broadcasters display contextualized knowledge about semi-arid territories and local populations, based on materials and programs produced by TV Caatinga, web TV of the Universidade Federal do Vale do São Francisco. The study was structured from documentary research that investigated the archives of content produced by TV Caatinga broadcasted on a national network, from March 2014 to December 2020, by three broadcasters from the Southeast and Midwest of the country. To evaluate and compare the content broadcast with the original version, we used the analysis of audiovisual materiality and contrastive ethno-research. As a result, it was observed that in 89.33% of the published journalistic content, the proposal of representation contextualized with the Semi-arid region was maintained, which contributes to the dissemination of knowledge about these territories.

Keywords: Television journalism. Education. Human Ecology.

RESUMEN

Este estudio investigó si y cómo las televisoras educativas exhiben conocimiento contextualizado sobre los territorios semiáridos y las poblaciones locales, a partir de las historias y programas producidos por TV Caatinga, web TV de la Universidade Federal do Vale do São Francisco. El estudio se estructuró a partir de una investigación documental acerca de los archivos de contenidos producidos por TV Caatinga emitidos en cadena nacional, desde marzo de 2014 a diciembre de 2020, por tres emisoras del Sureste y Centro-Oeste del país. Para evaluar y comparar el contenido emitido con la versión original, se llevó a cabo análisis de la materialidad audiovisual y a la etnoinvestigación contrastiva. Como resultado, se observó que el 89,33% de los contenidos periodísticos publicados mantuvieron la propuesta de representación contextualizada del Semiárido, lo que contribuye a la difusión del conocimiento sobre estos territorios.

Palabras clave: Teleperiodismo. Educación. Ecología Humana.

INTRODUÇÃO

Quando uma narrativa ganha os holofotes da mídia, um “senso comum” se prolifera com o aval de quem define como deveremos ver o mundo. Pode ser sobre um assunto, uma pessoa, um lugar. Não importa se é verdade, meia-verdade ou pura distorção da realidade, se a narrativa em questão é conveniente e dá audiência, ela vai ser consolidada e reproduzida indefinitivamente até outra narrativa (mais eficiente) “emplacar”.

Os estudos da Ecologia das Mídias buscam explicitar as especificações “implícitas e informais” no ambiente midiático, caracterizado como “um sistema de mensagens complexo que impõe aos seres humanos certas maneiras de pensar, sentir e se comportar” (STRATE; BRAGA; LEVINSON, 2019, p. 19). Um poder que atribui papéis, que define o que vai ser dito, visto e o que é permitido ou não fazer.

Direto das redações, quem decide o que pautar e como pautar se baseia numa audiência presumida (VIZEU, 2005), numa ideia intuitiva do público. E ao eleger que tipo de notícia é importante, o jornalista “serve-se mais de sua opinião sobre os assuntos do que de dados específicos” (VIZEU, 2005, p. 75). Um mundo autorreferencial em que a primeira preocupação dos jornalistas é com a opinião dos próprios colegas, um público interno que serve como controle social da redação, conforme destaca o autor.

Ao reestruturar a fórmula criada por Lasswel como princípio metodológico para os estudos em comunicação, Williams inclui a intenção e todo o real processo social e cultural no questionamento: “quem diz o quê, como, para quem, com qual efeito e com que propósito?” (WILLIAMS, 2016, p. 130). Intencionalidades nem sempre explícitas, mas que determinam narrativas.

Wardle e Derakhshan (2017) propõem uma nova estrutura conceitual para examinar o que chamaram de desordem informacional composta pela desinformação, informação incorreta e má-informação. A desinformação

acontece quando informações falsas são deliberadamente compartilhadas para causar danos. A informação incorreta ocorre quando informações falsas são compartilhadas, mas nenhum dano é intencional. Por sua vez, a má-informação caracteriza-se quando informações verdadeiras e muitas vezes privadas, são compartilhadas para causar danos. Essa classificação considera ainda o binômio falsidade e intenção de dano, as três fases dessa desordem (criação, produção e distribuição), além do agente, a mensagem e o intérprete, observando que quem produz determinado conteúdo não é necessariamente quem o distribui.

A partir dessa reflexão sobre informação e narrativas ancoradas no real, como princípio ético do Jornalismo, sugere-se no artigo pensar nas representações do Semiárido brasileiro (SAB), que é formado por 1.262 municípios de 10 estados do Nordeste e Sudeste do país, nas telas de emissoras de televisão. O objetivo foi averiguar se e como essa mídia está se apropriando e ressignificando o conteúdo sobre esses territórios em sua programação.

De maneira geral, o que predomina na narrativa sobre o Semiárido é o desconhecimento sobre especificidades geográficas, climáticas, históricas, culturais e econômicas que dão lugar a uma representação dramática, estereotipada e vazia. Em vez de dados, fatos e apuração, temos a reprodução do mesmo modelo midiático teatralizado sobre uma região inóspita e miserável.

Escolhas editoriais que são decisivas na transmissão da informação pelo jornalista, podem ou não recortar, desconfigurar e distorcer totalmente o conteúdo. Desta forma, podem contribuir tanto para a disseminação do conhecimento por meio da comunicação completa e ampliada, como interferir de tal forma a disseminar o equívoco, causando estragos incomensuráveis.

A narrativa sobre o Semiárido baseada na distorção vem se perpetuando desde a virada do século XIX para o século XX, como constatou Ribeiro (1999) em artigos publicados com relatos sobre a seca em jornais do Centro-Sul, além

do jornal O Povo, de Fortaleza - CE, entre 1992 e 1994. Ele observou nos textos recorrentes abordagens sobre pobreza e fome, miséria, êxodo rural e clientelismo político.

Nesse recorte midiático, o Semiárido ainda carrega o estigma da região-problema e da inviabilidade, constantemente reforçado sempre que esses territórios são a pauta. Num olhar mais abrangente sobre o Nordeste, Albuquerque Júnior (1999) destaca que as reportagens sobre essa região são feitas para reafirmar uma imagem já estabelecida, construída para o Sudeste e Sul do país.

Mas há quem pautem o Semiárido de forma diferente. Desde 2014, a TV Caatinga¹, TV via *web* da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, produz, publica e envia conteúdos contextualizados com o Semiárido para emissoras parceiras em algumas regiões do país.

A exibição em emissoras de televisão de concessão educativa, sejam regionais ou nacionais, é possibilitada por meio de termos de cooperação técnica firmados entre as TVs, que preveem essa troca de conteúdos. Essa é uma forma encontrada pelas emissoras universitárias de aumentar o alcance de suas produções e não as limitar ao ambiente da Academia.

Além disso, graças à *internet*, instituições como as Universidades também disseminam sua produção audiovisual no ambiente digital, permitindo que o público fora do universo acadêmico tenha acesso a uma abordagem baseada na vocação educativa das instituições de ensino superior.

No caso da TV Caatinga, esses conteúdos, programas e reportagens, também são elaborados a partir de um olhar educativo mais abrangente e mais próximo da realidade do SAB, sem estereótipos e distorções, considerando todas as especificidades desses territórios, proposta do Jornalismo Contextualizado com o Semiárido brasileiro – JCSAB (SANTOS, 2018).

¹ Acesso em: <https://rtvcaatinga.univasf.edu.br/>

Dessa forma, a exibição contínua de conteúdos contextualizados com esses territórios em emissoras de televisão sediadas em outras regiões do país, como o Sudeste e Centro-Oeste, e que se configuram como emanadoras de um discurso “oficial”, contribui para uma mudança de paradigma sobre a representação do Semiárido brasileiro e de seu povo, pois provoca o olhar sobre esses territórios de forma mais diversa e mais próxima da realidade. Uma ação que também colabora para a disseminação do conhecimento sobre os referidos territórios.

Para averiguar tal hipótese, esse estudo investigou se e de que forma os jornalistas das emissoras educativas de televisão no Sudeste e Centro-Oeste exibem os saberes contextualizados sobre os territórios semiáridos e suas sociedades, a partir de matérias e programas produzidos pela TV Caatinga. Um percurso que constatou que a mudança de paradigma na representação do Semiárido na mídia passa inevitavelmente por conhecer, comunicar e transformar em múltiplas, as histórias contadas sobre esses territórios.

METODOLOGIA

O presente estudo se estruturou a partir da pesquisa documental que investigou os arquivos de conteúdos produzidos pela TV Caatinga, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, exibidos em rede nacional em três emissoras de televisão sediadas no Sudeste e Centro-Oeste.

O conteúdo foi avaliado por meio da análise da materialidade audiovisual (COUTINHO, 2016). A etnopesquisa contrastiva (MACEDO, 2018) foi utilizada de forma transversal em todo o estudo para a reflexão analítica dos dados encontrados.

Primeira etapa: organização dos arquivos, elaboração de ficha de análise e registro dos conteúdos

Analisou-se os relatórios de exibição dos conteúdos da TV Caatinga publicizados em três emissoras parceiras da *webtv* universitária sediadas no Sudeste e Distrito Federal, na região Centro-Oeste: Canal Futura, TV Cultura e TV Brasil, respectivamente. O critério de seleção das emissoras foi o tempo de parceria com a TV Caatinga (que se mantém desde 2014) e serem TVs de alcance nacional.

Foram avaliados os conteúdos publicados por cada emissora e registrados no relatório da TV universitária, desde a primeira veiculação em rede nacional, em março de 2014 (Canal Futura), até dezembro de 2020. Não foram considerados todos os conteúdos enviados pela TV Caatinga, apenas os exibidos em rede nacional ao longo de sete anos.

O relatório de exibição foi disponibilizado pela própria TV Caatinga, mediante autorização. Os dados coletados no documento foram registrados por conteúdo em uma ficha de análise com 10 itens, elaborada para este estudo. São eles:

1. Retranca/título;
2. Emissora;
3. Data;
4. Programa;
5. Disponível na *internet* ou arquivo do centro de documentação (parceira);
6. Cabeça² e/ou descrição no *site*;
7. Formato do conteúdo (matéria, *stand-up*, entrevista, giro, apenas imagens/sonoras);
8. Duração do conteúdo;
9. Alterações do conteúdo e
10. Editoria.

As informações registradas na ficha referentes ao texto de apresentação do produto e ao conteúdo exibido foram comparadas com o material original

² Jargão do telejornalismo, sendo chamado de cabeça o texto narrado pelo apresentador do telejornal ou programa televisivo para anunciar o conteúdo que será exibido a seguir.

produzido pela TV universitária da Univasf. A ficha de análise incluiu ainda se cada produção sofreu algum tipo de distorção e/ou alteração.

Porém, nem todos os conteúdos registrados no relatório de exibição da TV Caatinga tinham o *link* da publicação, por isso foi necessário inicialmente uma busca na *internet* para tentar resgatar esse material e, posteriormente, solicitar às próprias emissoras os arquivos não encontrados.

Não foi possível recuperar os conteúdos em sua totalidade nas bases de dados dos centros de documentação das emissoras. Todavia isso não comprometeu a pesquisa, pois a amostra analisada, 178 matérias exibidas (79,82%), superou a porcentagem do material não avaliado, 45 reportagens não localizadas (20,18%).

Segunda etapa: análise da materialidade audiovisual

A análise estruturou-se a partir da comparação entre o conteúdo original produzido pela TV Caatinga, disponibilizado em seu *site*, e o material exibido nas emissoras parceiras, resgatado e organizado na primeira etapa.

Para guiar a comparação, cada conteúdo foi assistido e analisado, individualmente, a partir dos elementos elencados na ficha de análise, como título da matéria, data de exibição, programa veiculado, cabeça e/ou descrição no *site* da emissora parceira, duração do vídeo e editoria, além da avaliação do audiovisual propriamente dito. Essas informações foram registradas junto com os mesmos dados do conteúdo original da TV Caatinga, que foi acessado no *site*, para possibilitar a análise contrastiva.

O objetivo foi observar se o conteúdo original, desde a cabeça à matéria em si, sofreu algum tipo de modificação de tempo e/ou sentido que ocasionasse

a distorção da proposta de abordagem contextualizada com o Semiário brasileiro (SANTOS, 2018).

Aqui cabe ressaltar que os conteúdos da TV Caatinga se caracterizam pelo aprofundamento das temáticas de forma educativa, o que resulta em reportagens e entrevistas mais longas que o tempo praticado no telejornalismo. Dessa forma, era esperado que grande parte dos conteúdos sofresse redução de tempo para se adequar à duração do programa da emissora parceira. Por isso surgiu a necessidade de sistematizar um protocolo para diferenciar o que foi só alteração pela redução do tempo, do que foi propriamente distorcido. Isso foi utilizado especificamente na análise das matérias, excluindo-se nesse momento as cabeças.

Para fazer essa diferenciação, quando a redução do conteúdo original ultrapassou um minuto de duração, pontuou-se que elementos e informações (sonoras³, *off*⁴, *sobe som*⁵) foram retirados da matéria. Se a redução do tempo alterou a representação contextualizada com o SAB do conteúdo original, a transmissão da informação foi considerada distorcida. Para quantificar o nível de distorção, quando a mudança no sentido foi de até 50% do texto da cabeça e/ou do conteúdo exibido, a distorção do produto foi considerada parcial. Se as mudanças de sentido ultrapassaram a marca de 50%, o produto foi classificado como totalmente distorcido.

A avaliação dos conteúdos se baseou na análise da materialidade audiovisual, um método que permite a elaboração de estudos científicos sobre o jornalismo televisivo que utiliza a unidade texto+som+imagem+tempo+edição como objeto de avaliação, “sem perder de perspectiva suas especificidades

³ Depoimentos inseridos dentro da matéria.

⁴ Texto narrado pelo(a) repórter.

⁵ Elevação de trilha sonora ou som ambiente no conteúdo audiovisual.

como produto e experiência social” (COUTINHO, 2016, p. 2). Essa metodologia se caracteriza pela possibilidade de adaptação de categorias de análise que se adequem ao produto audiovisual estudado. Em outra etapa do estudo, os conteúdos veiculados pelas TVs também foram comparados entre si, já que a TV Caatinga oferece a mesma reportagem para várias emissoras de forma simultânea (SANTOS; NETO; COUTINHO, 2022).

A etnopesquisa contrastiva perpassou por todas essas etapas, confrontando “sentidos e significados como dispositivo de objetivação multiexperencial e transingular” (MACEDO, 2018, p. 90). Uma pesquisa que buscou uma intercrítica generativa baseada, conforme orienta o autor, numa interpretação formada pelo “encontro entre opiniões, pontos de vista e definições de situações”.

A seguir, apresenta-se os dados apurados e analisados em cada uma das três emissoras, assim como as reflexões produzidas a partir do estudo dos conteúdos da TV Caatinga exibidos por elas em rede nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Semiárido na tela do Canal Futura

O Canal Futura é uma emissora de televisão de concessão educativa da Fundação Roberto Marinho, que opera no Brasil desde 1997. A parceria entre Futura e TV Caatinga começou em 2014, com a exibição da primeira matéria na edição do Jornal da Futura, do dia 13 de março. Com a extinção do referido jornal em dezembro de 2016, a TV universitária da Univasf passou a contribuir com o envio de matérias, sugestão de temas e fontes para o programa Conexão, antigo Conexão Futura. Desde o início da parceria, a TV Caatinga enviou conteúdos para o Jornal Futura e o Conexão Futura, assim como durante um ano teve o

programa Viva Caatinga! exibido na programação da emissora sediada no Rio de Janeiro. As emissoras realizaram ainda parcerias de coprodução, a exemplo dos programas Sou Forró (2017) e Sou São João (2019).

Excetuando-se as coproduções e o programa Viva Caatinga!, foram exibidos 125 conteúdos jornalísticos da TV Caatinga no período verificado de 2014 a 2020. Do total exibido, 16 matérias (12,8%) da TV Caatinga veiculadas pelo Canal Futura não puderam ser verificadas porque o *link* do conteúdo não foi localizado ou disponibilizado na *internet*, embora a exibição tenha sido registrada nos relatórios da TV universitária da Univasf.

Na verificação dos 109 (87,20%) conteúdos da TV Caatinga exibidos pelo Futura, entre matérias e entrevistas, observou-se 14 editorias. A de Educação predominou, com 25 produções; seguida pelas editorias de Meio ambiente e de Cultura, com 21 conteúdos; a de Pesquisa teve 11 conteúdos exibidos e Convivência com o Semiárido e Saúde, seis cada uma. Outras editorias registradas foram Educação Ambiental (5), Ecoturismo e Turismo (4); Agricultura (3); Culinária (2); Esportes (2); Políticas públicas (1); Cidades (1) e Agroecologia (1).

Essa diversidade de editorias (14) nos conteúdos enviados pela TV Caatinga e selecionados pelo Futura para exibição, demonstra uma abordagem diversa sobre os territórios semiáridos, com pautas que não se limitam ao aspecto clima ou natureza. Uma representação em equilíbrio com a contemporaneidade, que contribui para a produção de outros sentidos e narrativas sobre o SAB.

A temática Educação, mais pautada nesse levantamento, teve muitos conteúdos solicitados pelo próprio Canal Futura, que investe nessa editoria. Entre as matérias produzidas a pedido da emissora, está uma sobre a oferta do ensino médio integral em escolas do estado de Pernambuco (2016). A TV

Caatinga pautou o tema em rede nacional, a partir de Petrolina, como exemplo desse formato de ensino. As reportagens saíram na íntegra no canal, sem redução de tempo, quando se tratou de projetos em parceria com a Fundação Roberto Marinho, como o Travessia (matéria em 2015), de correção de fluxo escolar, implantado em Pernambuco.

Este estudo também comparou o conteúdo enviado pela TV universitária da Univasf com a versão exibida pelo Futura, considerando o conjunto cabeça e matéria. Quando as edições do Jornal Futura passaram a ser temáticas, um dos programas abordou o tema “poesia no século XXI” e a TV Caatinga contribuiu com uma matéria sobre o repente e suas influências sobre o *rap* no Vale do São Francisco (2015). Ao anunciar a matéria, toda a parte da influência do repente no *rap*, abordada na cabeça da TV da Univasf, foi cortada, retirando o enfoque da contemporaneidade e urbanidade do Semiárido. Além disso, o texto do apresentador comete um erro geográfico ao localizar a região como Vale do Pajeú, em vez de Vale do São Francisco. E num reforço ao imaginário rural, o repente é mencionado como forma de “sobrevivência intelectual e financeira de muitos repentistas”, em mais uma associação à subsistência do sertanejo, agora também em suas faculdades mentais. O repentista não é encarado aqui como um artista, mas como um sobrevivente.

Da poesia marginal vamos agora para um dos inspiradores do movimento: a poesia do sertão. As cantorias com versos na hora, no momento, são marcas registradas do Nordeste e em especial na região sob influência do **Vale do Pajeú**. Essa criatividade é um combustível para a **sobrevivência intelectual e também financeira** de muitos repentistas. A reportagem é da TV Caatinga (CANAL FUTURA, 2015, grifo nosso).

Da mesma forma, a abordagem sobre os movimentos musicais produzidos sob a influência do repente no Vale do São Francisco foi retirada da versão exibida no Jornal Futura. Um recorte que publicizou apenas a

cultura considerada mais “tradicional” e rural do Semiárido. Esse corte de 34,3% do conteúdo original, mais a condução realizada na cabeça que excluiu um trecho da abordagem da matéria, comprometeram a representação contextualizada com o SAB em mais de 50%, o que representa uma distorção total da proposta inicial. Achados que tem correlação com o que autores descrevem ao abordar a Ecologia das Mídias no que se refere a como os meios de comunicação afetam a percepção, a compreensão, os sentimentos e os valores humanos (STRATE; BRAGA, LEVINSON; 2019).

Em outra ocasião, a TV Caatinga conseguiu pautar em rede nacional o sistema de fundo de pasto, um tema até então novo para a emissora parceira e que normalmente não tem espaço nos noticiários do país. Mas na matéria intitulada pelo canal de “As ameaças ao Fundo de Pasto do Semiárido nordestino” (2016), o Jornal Futura fez uma redução de 49,69% do tempo da reportagem especial, já que a versão original tinha 10’54” (dez minutos e cinquenta e quatro segundos) de duração. A versão exibida ficou com 5’29” (cinco minutos e vinte e nove segundos). Isso significou um corte de dados numéricos, referências históricas sobre o tema e sonoras, inclusive com a posição governamental sobre a regularização fundiária das terras de fundo de pasto na Bahia, o que implicou em uma superficialização do conteúdo jornalístico, pela omissão de informações que abordariam o problema de forma mais completa. Observa-se ainda na cabeça, a utilização de termos muito associados ao sertanejo, como “subsistência”, palavra relacionada no texto de apresentação ao pastoreio, que na verdade é uma atividade econômica nessas comunidades.

Muita coisa mudou e continua mudando na região do semiárido nordestino. Mas determinados modos de vida **resistem bravamente**. O pastoreio, por exemplo, segue como base da **subsistência** de muita gente. E as comunidades, unidas por laços de compadrio e parentesco, ainda mantem áreas compartilhadas, conhecidas como fundos de pasto. Mas a dificuldade de reconhecimento fundiário oficial e a falta

de políticas públicas adequadas ameaçam o futuro das famílias que compõem as comunidades sertanejas de fundo de pasto. Reportagem da TV Caatinga (CANAL FUTURA, 2016, grifo nosso).

Neste caso, mesmo com a redução de tempo da reportagem, as mudanças de sentido no conjunto cabeça + matéria não ultrapassaram 50%, o que representa uma distorção parcial da proposta original.

Na reportagem que recebeu o título no Jornal Futura de “Barragens no Rio São Francisco causam impactos em espécies de peixes” (2015), a cabeça destacou o nível de 15% no armazenamento da barragem de Sobradinho-BA, para citar a repercussão na geração de energia, mobilidade e a “dura realidade” dos pescadores:

A barragem de Sobradinho, que é responsável por mais de 50% do abastecimento da região Nordeste, está com apenas 15% da capacidade. Esse número divulgado pelo ONS, o Operador Nacional do Sistema Elétrico, influencia em diversas questões, entre elas a energética, a mobilidade e também o sustento de muitas famílias. Na reportagem da TV Caatinga, de Petrolina, Pernambuco, você vai ver como essa **dura realidade** tem atingido em cheio os pescadores (CANAL FUTURA, 2015, grifo nosso).

Porém, além da matéria original abordar o impacto da construção de barragem na pesca, no bioma local e na atividade das comunidades ribeirinhas, também destacou a mudança social causada pela realocação de cidades inteiras:

A principal fonte de energia elétrica no Brasil é a hidráulica. No período em que grandes usinas hidrelétricas foram construídas, há cerca de quarenta anos, as exigências para preservação ambiental não eram as mesmas dos projetos atuais. Como consequência, essas construções causaram impactos na flora, fauna e no modo de vida de algumas populações (TV CAATINGA, 2015).

No entanto, na versão reduzida do Jornal Futura, foram retiradas a passagem da repórter e a sonora de uma fonte sobre o impacto da construção

de barragens na vida de centenas de pessoas que tiveram que abandonar suas casas para morar em outras regiões, muitas vezes sem água nem energia. Mudanças que comprometeram parcialmente a proposta contextualizada com o SAB.

Na matéria intitulada “Crise hídrica afeta tarifas de energia elétrica”, de 24 de março de 2016, o Jornal Futura mudou a abordagem da reportagem original na descrição publicada no *youtube* do canal. Essa alteração fica evidenciada ao compararmos o texto com a cabeça da matéria da TV Caatinga.

O sistema de bandeiras tarifárias aplica uma cobrança extra nas contas de luz quando fica mais caro produzir energia. A Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) estima que a troca da bandeira vermelha para amarela, em vigor no mês de março, vai gerar uma redução média de 3% no valor da tarifa de luz no Brasil. Esse barateamento pode chegar a 6% no mês de abril, quando a bandeira irá para verde e a cobrança extra vai ser suspensa. Esta é a primeira vez desde que o sistema de bandeiras entrou em vigor, em janeiro de 2015, que a bandeira sai do vermelho, cor que indica que o custo da produção de energia no país está muito alto. E a passagem para a bandeira amarela significa que a situação melhorou. No sertão baiano, há **três anos a escassez de chuvas vem comprometendo a geração de energia na região**. A reportagem que a gente acompanha agora é da TV Caatinga, de Petrolina (PE) (CANAL FUTURA, 2016, grifo nosso).

Em abril, a conta de energia deve ficar mais barata. Pelo menos essa é a promessa da Agência Nacional de Energia Elétrica, a ANEEL, já que as termelétricas, que geram energia mais cara, estão sendo desligadas. Com as chuvas do início do ano, houve um aumento nos reservatórios das hidrelétricas, o que pode baratear a conta do consumidor (TV CAATINGA, 2016).

Enquanto a chamada da reportagem original focou na queda na conta de energia pelo aumento do volume de água nos reservatórios (o fato novo que ocasionou a notícia), a descrição do Jornal Futura destacou a escassez de chuvas em anos anteriores, reforçando a “velha abordagem” das terras secas do sertão. Muito embora o título trate de crise hídrica, observa-se que quando o conteúdo é captado no Semiárido, o tratamento muda automaticamente para a

falta de chuvas, ainda que a informação esteja desatualizada, algo que inclusive vai de encontro à lógica da notícia jornalística de sempre trazer a novidade. A reportagem, que não foi alterada, faz uma longa introdução sobre produção e geração de energia, relembra a falta de chuvas dos últimos três anos, mas atualiza a informação com a expectativa do fim da bandeira vermelha na conta de energia graças às chuvas nos primeiros meses do ano de 2016. Mesmo assim, o destaque do Canal Futura foi a “notícia velha” da escassez de chuvas há três anos. Mais uma distorção parcial da proposta contextualizada com o SAB.

O sertão exibido pela TV Brasil

A TV Brasil é uma TV pública nacional, sediada em Brasília - Distrito Federal, gerida pela Empresa Brasil de Comunicação – EBC. Criada em dezembro de 2007, a programação da emissora passou por uma reestruturação em 2019, quando foi fundida à TV Nacional do Brasil - NBR, antiga estatal da Presidência da República, que entrou no ar em 16 de junho de 1998. A parceria da TV Brasil com a TV Caatinga começou em 18 de julho de 2014, com a exibição de reportagens em programas como Repórter Brasil (tarde e noite), Fique Ligado, Programa Visual (voltado para o público com algum tipo de deficiência física), Paratodos e *Stadium*, programa esportivo da emissora. A TV Caatinga também contribuiu com a programação da NBR, a partir de 5 de julho de 2014, com os programas como Sou Sertão, Meu Ambiente, Viva Caatinga!, Entre um Café e uma Prosa, Sabores da Caatinga, Quero Ser e Sertão Saudável. Após a fusão entre TV Brasil e NBR, apenas reportagens da TV Caatinga continuaram sendo exibidas pela TV Brasil. Esse estudo concentrou-se na análise desses conteúdos jornalísticos publicizados em rede nacional.

Foram exibidas 83 matérias da TV Caatinga no período observado de 2014 a 2020. Do total exibido, 24 matérias (28,92%) da TV Caatinga veiculadas pela TV Brasil não puderam ser verificadas porque o *link* do conteúdo não foi localizado ou disponibilizado na *internet*, embora a exibição tenha sido registrada nos relatórios da TV universitária da Univasf. Porém, parte desse conteúdo não resgatado foi a reexibição de matérias em outras edições dos telejornais e/ou de programas da emissora. E, como se observou em casos verificados no estudo, as reexibições tenderam a utilizar o mesmo texto na cabeça e a versão (reduzida ou não) da matéria, com apenas uma exceção. Isso quer dizer que o conteúdo reexibido não verificado, foi analisado pelo menos uma vez com o *link* registrado no relatório. Durante a pesquisa, o setor responsável pelo arquivo da TV Brasil foi procurado para a busca dos conteúdos exibidos não localizados. Foi possível resgatar mais algumas reportagens, mas não em sua totalidade.

Ao analisar o conteúdo da TV universitária da Univasf localizado e exibido pela TV Brasil, um total de 59 matérias (71,08%), o primeiro elemento que observamos é a predominância da editoria de Meio Ambiente nas reportagens selecionadas. Foram 15 matérias ao longo do período estudado em que o tema foi pautado, com algumas associações a subtemas como extrativismo sustentável e convivência com o Semiárido (SANTOS; NETO; COUTINHO, 2021). Conteúdos que pautam a questão climática como algo natural, sem recorrer à narrativa da seca e da inviabilidade, e dão visibilidade às tecnologias de vivência nesses territórios de forma eco sustentável, considerando que cada região deve se desenvolver a partir da valorização das suas capacidades e especificidades locais e territoriais (SACHS, 2009). A segunda editoria que mais recebeu destaque nos conteúdos selecionados foi a de Cultura, com 14 matérias exibidas, seguida de Educação, com 11. Entre as reportagens da editoria de Educação, destacam-se duas que abordaram subtemas como o trabalho infantil (2018) e a intolerância religiosa com crianças que frequentam terreiros de

candomblé (2015). As reportagens priorizaram a condução informativa dos temas, esclarecendo os problemas de cada prática. Nos conteúdos selecionados para exibição na TV Brasil, aparecem ainda as editorias de Turismo, com seis matérias, uma delas abordando o ecoturismo; Empreendedorismo (4); Esportes (3); Pesquisa, com duas, como a reportagem de um estudo aplicado sobre agricultura familiar; Comportamento; Agricultura Orgânica; Saúde e Política (1, cada), com uma matéria sobre a cobertura das eleições para presidente e governador em Juazeiro-BA e Petrolina-PE, em 2014. Pode-se concluir que pela diversidade temática, a partir da quantidade de editorias variadas (11) e de subtemas, o conteúdo da TV Caatinga exibido pela TV Brasil abordou o Semiárido de uma forma mais ampla, dinâmica e contemporânea.

Esse estudo também comparou o conteúdo enviado pela TV universitária da Univasf com a versão exibida pela TV Brasil, considerando o conjunto cabeça e matéria. Logo no primeiro ano de parceria, a TV Brasil publicou duas séries da TV Caatinga, com três reportagens cada uma. Na primeira, sobre a palmeira do licuri (2014), espécie nativa do Semiárido, o texto das cabeças da emissora da EBC foi muito similar ao da TV universitária, preservando a proposta da versão original. Na série sobre a cidade baiana de Paulo Afonso (2014), que abordou o turismo e o esporte de aventura, a ênfase na cabeça de uma das matérias foi na casa da coiteira, no abrigo dos cangaceiros e no esconderijo de Lampião, focando no imaginário sobre cangaço como algo curioso, que chama a atenção e “dá audiência”. Na versão original, a cabeça destaca uma das principais rotas de Lampião em dois povoados do município, que se transformou em atração turística.

Em outros momentos observamos uma alteração parcial do sentido da produção original, mudança sempre realizada na cabeça editada pela TV Brasil. Parcial porque apesar da cabeça ter sido alterada, as matérias ou foram exibidas na íntegra, ou sofreram alterações de redução de tempo, sem comprometer a

abordagem contextualizada com o Semiárido da versão da TV Caatinga. Dois exemplos de distorção do sentido na cabeça ocorreram nas matérias sobre os 70 anos da música Asa Branca e a produção que abordou a preocupação dos rejeitos da barragem de Brumadinho chegarem ao rio São Francisco. O destaque para a seca e o estereótipo foram evidenciados antes da exibição da reportagem sobre a composição Asa Branca nas duas vezes em que foi publicada. A cabeça foi a mesma no Repórter Brasil Tarde e Repórter Brasil Noite:

O drama da seca no sertão nordestino transformado em música e poesia em um verdadeiro clássico da cultura popular brasileira. A canção Asa Branca de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira completa 70 anos e segue indispensável nas comemorações juninas de todo o país. Vamos ver na reportagem da TV Caatinga, de Pernambuco (TV BRASIL, 2017, grifo nosso).

Na matéria sobre o rio São Francisco, podemos comparar a diferença no destaque do texto que anuncia o conteúdo.

Embora o nível do lago de Sobradinho não seja o ideal, está satisfatório. A maior preocupação agora é com a possibilidade de os rejeitos da barragem em Brumadinho, em Minas Gerais, chegarem à Bacia do São Francisco (TV CAATINGA, 2019).

O rio Paraopeba, profundamente atingido por essa tragédia de Brumadinho, é um dos principais afluentes do Rio São Francisco. O medo agora é que o Velho Chico seja contaminado por metais pesados. Um **drama** a mais para um rio que já **sofre com a seca** (TV BRASIL, 2019, grifo nosso).

Na versão original, há uma provocação sobre o risco de contaminação. No texto modificado pela emissora parceira, que recorreu à adjetivação, a palavra drama e à frase “sofre com a seca”, reproduzem a história única da narrativa sobre o Semiárido e distorcem, parcialmente, a proposta original.

O Semiárido que a TV Cultura mostrou

A TV Cultura é uma emissora de televisão de concessão educativa da Fundação Padre Anchieta. Sediada em São Paulo, capital, a Cultura entrou no

ar em 15 de junho de 1969 e desde 21 de setembro de 2016, por determinação da Anatel, opera em rede nacional com o sinal carregado obrigatoriamente pelas operadoras de televisão por assinatura. A parceria entre TV Cultura e TV Caatinga iniciou-se no dia quatro de outubro de 2014 com a exibição da primeira matéria no Jornal da Cultura.

No total registrado, foram exibidas 15 matérias da TV Caatinga no período de 2014 a 2020. Esses números refletem uma dificuldade de envio de *feedback* pela TV Cultura no sentido de comunicar se o material encaminhado foi exibido ou não. Além disso, a reedição constante dos conteúdos, alterando formatos e sentidos, desestimulou o envio de conteúdo pela TV universitária.

Um exemplo foi uma reportagem enviada em 2018 que comprometeu totalmente o sentido da versão original da TV Caatinga, distorcendo a matéria. Isso resultou em um desgaste e redução de envio de novos conteúdos, uma vez que a TV universitária não foi comunicada que o material solicitado seria, na verdade, alterado para outra temática totalmente diferente da inicial, a saber, a versão original era sobre uma rota turística na terra natal de Lampião e foi distorcida para pautar o que o Jornal da Cultura chamou de “novo cangaço”.

Do total exibido, 5 matérias (33,33%) publicadas pela Cultura não puderam ser verificadas porque o *link* do conteúdo não foi localizado ou disponibilizado na *internet*, apesar da publicação ter sido registrada no relatório da TV da Univasf. Também foi feito contato com a emissora e alguns conteúdos foram resgatados, porém de forma parcial, sem a cabeça narrada pelo apresentador.

Ao verificar o conteúdo da TV Caatinga localizado e exibido (um total de 10, 66,67%), registrou-se matérias nas editorias de Cultura, Economia, Esportes, Convivência com o Semiárido, Educação, Saúde, Cidades, Política, Polícia e Agricultura, com uma produção em cada abordagem. Embora o volume de

conteúdo seja pequeno, as 10 editorias revelam uma diversidade temática de abordagens do material produzido e selecionado para veiculação. Mas cabe destacar que houve uma total alteração de editoria no caso da matéria original de Turismo que virou conteúdo de Polícia.

O formato de alguns conteúdos também sofreu mudança, o que naturalmente comprometeu a abordagem e/ou as informações contidas, a exemplo da reportagem sobre tecnologias de captação e armazenamento da água da chuva para consumo e produção (2014), que entrou num resumo com outros estados do país, reduzida de 4 minutos e 31 segundos para um recorte de 41 segundos. Por outro lado, nesse mesmo giro nacional, a temática principal era a estiagem prolongada, sendo assim os estados participantes (MG, SP e GO) abordaram o que a baixa dos reservatórios estava revelando (carcaças de barcos e carros) e o prejuízo da baixa umidade para a saúde dos *pets*. A matéria da TV Caatinga foi a única do Nordeste nesse giro e, ao contrário dos outros conteúdos, destacou, de forma propositiva, o conhecimento no armazenamento de água da chuva no Semiárido.

Em uma participação a pedido da TV Cultura, o estagiário gravou *off* e passagem⁶ na cobertura da primeira visita do então presidente Michel Temer ao Nordeste (2016), depois que assumiu o cargo. As imagens e o texto foram realizados pela emissora paulista e o pedido, de última hora, foi para que o repórter da TV Caatinga gravasse uma entrada em Petrolina-PE e narrasse o *off* da matéria. Porém o texto, encaminhado pronto pela TV Cultura, trazia o trecho: “[...] seguiu para Surubim, onde visitou a barragem de Jucazinho e anunciou a liberação de 53 milhões de reais destinados a realização de obras hídricas para **combater a seca** na região” (grifo nosso), reforçando a narrativa do “combate”

⁶ Jargão no telejornalismo que corresponde ao momento em que o repórter aparece no vídeo durante a matéria dando alguma informação, olhando diretamente para a câmera.

ao clima, quando o termo já se encontra ultrapassado. Após essa matéria, a TV universitária passou 1 ano sem enviar conteúdo para a emissora.

Em dois casos, o Jornal da Cultura exibiu boas práticas pautadas pela TV Caatinga nas áreas de educação e saúde. Uma das reportagens mostrou a iniciativa de uma professora da zona rural de Petrolina-PE que usava novas tecnologias para realizar aulas de campo e deixar o aprendizado mais dinâmico (2015). Outro exemplo de giro pelo país abordou as medidas adotadas na pandemia da Covid-19 (2020). Entre os conteúdos, o resumo mostrou duas formaturas do curso de Medicina antecipadas para o reforço no atendimento dos doentes, uma no interior do Paraná e outra na Univasf, em Petrolina-PE. Porém, o texto foi fechado e narrado pela TV Cultura, sem recorrer a estereótipos, com informações, imagens e duas sonoras da TV Caatinga, e sem distorção da abordagem contextualizada.

Mas a situação mais emblemática foi a total desconfiguração de uma matéria que tratava da rota turística criada na cidade onde Lampião nasceu para contar a História do cangaceiro, conforme cabeça postada no *site* da TV Caatinga:

Um passeio pelas pegadas de Lampião em sua terra natal, Serra Talhada, no sertão pernambucano. Confira nesta reportagem a história do cangaceiro contada seguindo o trajeto desde o local onde aconteceu o primeiro ataque armado da vida de Virgulino Ferreira da Silva até a casa onde ele foi criado (TV CAATINGA, 2018).

A matéria reeditada e exibida no Jornal da Cultura anuncia o aniversário de morte de Lampião e seu bando e logo associa o grupo à “violência que persiste no interior do Nordeste”, chamada já a partir da cabeça de “novo cangaço”:

A morte do cangaceiro Lampião completa 80 anos agora em 2018. Lampião, Maria Bonita e o restante do bando, perderam a vida em um cerco da polícia no sertão de Sergipe, **mas a violência no interior do**

Nordeste resiste ao tempo e a região sofre hoje com a ação do chamado **novo cangaço** (TV CULTURA, 2018, grifo nosso).

A versão alterada começa com a pergunta “herói ou vilão?” e segue afirmando que “durante 20 anos, Lampião e seu bando aterrorizaram o sertão nordestino com saques, roubos e assassinatos. Mais de 100 mortes são atribuídas ao rei do cangaço”. Na matéria original, uma fonte esclarece que Lampião não teria sido considerado pela justiça como vítima de uma emboscada e que nenhum advogado quis defendê-lo contra uma “família rica e poderosa”. Essa entrevista, que explicaria o real motivo da entrada de Virgulino no cangaço, foi retirada da matéria da TV Cultura. Em vez disso, a entrevista (recortada da versão original) de uma fonte que afirma apenas o orgulho dos moradores de Serra Talhada de serem conterrâneos de Lampião, foi contestada pela fala do jornalista Moacir Assunção, que escreveu um livro sobre os inimigos do cangaceiro. Ele é categórico ao afirmar que Lampião foi um bandido. Nesse momento a matéria da TV Cultura segue um rumo completamente diferente, quando aborda que o chapéu usado pelos cangaceiros “virou um dos símbolos das tradições nordestinas”.

O chapéu é usado novamente no texto para fazer outra associação aparentemente sem sentido, quando o repórter da Cultura narra:

Mesmo sem os cangaceiros de chapéu de couro, cidades do Nordeste e de outras regiões do país enfrentam o que ‘tá’ sendo chamado de um novo cangaço. Bandos armados praticam assaltos e sequestros e usam a população como escudo (TV CULTURA, 2018, grifo nosso).

As imagens que ilustram o texto são de câmeras de segurança que mostram a ação de assaltantes. A matéria da TV Cultura termina com a fala do jornalista Moacir Assunção reforçando que “de certa forma esses grupos ‘eles’ agem como cangaceiros”. Ele continua sua explicação dizendo que a diferença

é que os criminosos não têm o carisma de Lampião e são ligados a traficantes de drogas, porém atuam em uma região semelhante a que os cangaceiros agiam. A reportagem reeditada teve uma duração de dois minutos e quarenta e sete segundos. Observa-se uma intencionalidade na modificação das informações para adequá-las à abordagem pretendida, ainda que isso tenha prejudicado o encaminhamento jornalístico da matéria, com associações incoerentes, descabidas e até fantasiosas. Ao que parece, a ressignificação distorcida já estava definida no momento da solicitação da matéria, talvez por isso mesmo a proposta não foi revelada em sua totalidade.

Após a exibição da reportagem alterada, o consultor político que dividia a bancada com o apresentador naquela noite, é convidado a comentar o assunto. Por quase 4 minutos, o convidado natural de Luís Gomes, no Rio Grande do Norte, conta a história pessoal da família e “causos” sobre a passagem de Lampião por sua cidade. O comentarista da noite terminou recitando um trecho de cordel e não fez nenhuma menção à matéria em si ou ao tema evidenciado do “novo cangaço”.

Aqui volta-se a refletir com Williams (2016, p. 138-139) sobre a televisão, vista como a intenção e, ao mesmo tempo, o efeito de uma ordem social particular. O autor nos lembra de que todas as tecnologias são desenvolvidas e aprimoradas para auxiliar nas práticas humanas conhecidas, previstas e desejadas. No entanto, a intenção original corresponde às práticas de um grupo social específico. São as intenções econômicas, sociais e políticas desse grupo (ou grupos) que vão afetar diretamente o ritmo, a escala de desenvolvimento e os usos dessas tecnologias, ainda que usos e efeitos imprevistos também ocorram.

Contexto X Distorção

Ao comparar a exibição das três emissoras, o Futura foi o canal que apresentou o maior volume de conteúdos da TV Universitária da Univasf em sua programação e o que mais aderiu à sua abordagem original. Dos conteúdos analisados da TV Caatinga veiculados pelo Futura, 100 (91,74%) preservaram a proposta contextualizada com o Semiárido, 8 distorceram parcialmente e 1 totalmente.

Na TV Brasil, das 59 matérias exibidas que foram avaliadas, num total de 83 registradas no relatório da TV Caatinga, 5 distorceram parcialmente em suas cabeças a proposta da versão original, porém os sentidos abordados nas reportagens foram mantidos, ainda que o tempo de algumas tenha sido reduzido para se adequar ao telejornal e/ou programa onde o conteúdo foi publicado. Porém em 54 conteúdos analisados (91,53%), a TV Brasil preservou a abordagem contextualizada com o Semiárido brasileiro nos conteúdos enviados pela TV Caatinga, tanto na cabeça quanto na matéria. Pela adesão ao conteúdo contextualizado com o SAB na programação jornalística observada na análise, pode-se concluir que os profissionais responsáveis pela seleção dos conteúdos para exibição na TV Brasil tenderam, majoritariamente, a reproduzir essa proposta de abordagem.

Dos conteúdos verificados da TV Caatinga exibidos pela TV Cultura, observa-se uma relação de 50% entre a preservação da abordagem contextualizada com o Semiárido (5) e algum tipo de distorção, seja parcial (4) ou total (1). A emissora foi a que mais apresentou desconhecimento e mais retratou o Semiárido de forma estereotipada, uma vez que metade das matérias verificadas foram distorcidas, de forma parcial ou total, com relação a abordagem do conteúdo original. Também é evidente a constante reedição da versão original, muitas vezes alterando totalmente o formato do produto, que deixa de ser uma matéria para ser um trecho de segundos em um giro de vários estados,

uma participação numa reportagem especial nacional ou até mesmo uma desconfiguração completa da matéria, para apenas imagens e sonoras.

Mas o comprometimento do conteúdo se torna total quando além da editoria original ser alterada para uma retratação pejorativa, a reportagem é desfigurada, com trechos originais e inseridos pela emissora parceira, para atender (e até forçar) a narrativa pretendida. Isso tudo sem sequer comunicar o objetivo real da pauta e dar aos autores do conteúdo original, a opção de enviar o material para veiculação ou não. Isso nos leva ao seguinte questionamento ético: até que ponto o fato e o conteúdo podem ser manipulados e ter o sentido original alterado apenas para se adequar a uma abordagem definida na reunião de pauta?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que começou a parceria de exibição de conteúdos com o Canal Futura, TV Brasil e TV Cultura, a TV Caatinga publicou 223 conteúdos jornalísticos em rede nacional, entre matérias, entrevistas, *stand-ups* e outros formatos, de março de 2014 a dezembro de 2020, de acordo com os registros em seus relatórios anuais. Do total, esse estudo conseguiu resgatar e avaliar 178 conteúdos, comparando a versão exibida com a original, produzida pela TV universitária da Univasf. Isso significa que cada produto foi visto pelo menos duas vezes durante a verificação, dobrando esse número minimamente.

Ainda que nem todas as matérias veiculadas em rede nacional tenham sido resgatadas, foi possível reunir uma amostra de conteúdos exibidos superior a 50% nas três emissoras parceiras da TV Caatinga. O fato de 45 matérias não terem sido analisadas, uma vez que o conteúdo não foi disponibilizado na *internet* ou encontrado nos arquivos das emissoras de televisão estudadas,

resulta de alguns fatores. A dificuldade de retorno das TVs sobre a veiculação ou não do material enviado e a limitação em manter um arquivo atualizado de suas exibições, demonstram uma fragilidade na comunicação e na relação de parceria entre as emissoras e a TV universitária da Univasf. Um cenário agravado com o início da pandemia da Covid-19, em 2020. A equipe reduzida e a diminuição progressiva de recursos também contribuíram para que a produção de conteúdos pela TV Caatinga ficasse comprometida, assim como a priorização do acompanhamento e atualização de seus arquivos de exibição de forma sistemática.

Do que foi avaliado, os conteúdos foram classificados em 20 editorias, com predominância em temas de Educação, Meio Ambiente e Cultura. Este número revela uma variedade na abordagem do Semiárido, como orienta o JCSAB, pautando temáticas diversas como turismo e ecoturismo, educação ambiental, saúde, pesquisa, esportes, entre outras. Em 159 produtos exibidos e avaliados (89,33% do total), a abordagem original foi preservada, o que demonstra que a proposta do Jornalismo Contextualizado com o Semiárido encontrou adesão na maioria das publicações em rede nacional. Ainda que essas matérias tenham sofrido alteração de tempo para se adequarem à duração dos programas, não houve distorção de sentido na representação dos territórios semiáridos conforme o conteúdo original.

Porém, registrou-se que em outros 17 conteúdos houve a distorção parcial dessa representação, seja na cabeça ou no produto em si. No texto modificado, especialmente na cabeça, observou-se a insistência na utilização de termos e/ou expressões consolidados pela mídia na retratação do sertão brasileiro e de seu povo. Termos e/ou expressões que reforçam caricaturas e o imaginário negativo da inviabilidade desses territórios.

Em dois casos, o conteúdo inicial foi totalmente distorcido, comprometendo a proposta educativa do JCSAB de representação desses territórios mais próxima de suas realidades e baseada em fatos - apurados e checados. Nas duas matérias, observa-se que as mudanças foram realizadas de forma deliberada. Na primeira, foi retirada tanto da cabeça quanto do conteúdo, a abordagem dos movimentos musicais contemporâneos influenciados por ritmos tradicionais. A reedição do Canal Futura optou por um recorte que reforçou a imagem rural e “congelada no tempo” de um Semiárido que não se move. No segundo caso, a mudança do conteúdo foi tão radical que alterou até a editoria da matéria original. A reportagem que divulgava uma rota turística e histórica na cidade natal de Lampião, promovendo as viabilidades dos territórios semiáridos, se transformou numa matéria pejorativa de polícia, cheia de “remendos” para impor a narrativa pretendida pela TV Cultura. Da cabeça ao comentário de bancada do telejornal, viu-se um conteúdo estereotipado e distorcido que se distancia do exercício jornalístico e da concessão educativa da emissora.

Embora em 10,67% dos conteúdos exibidos pelas TVs parceiras ainda se registre algum tipo de distorção, seja parcial ou total, da proposta educativa contextualizada com o Semiárido, o sentido original do material enviado pela TV Caatinga foi preservado na maioria da amostra, mesmo que as produções tenham sofrido alterações de tempo.

Sendo assim, a exibição contínua de conteúdos contextualizados com o SAB na programação de emissoras de televisão sediadas em outras regiões do país colabora para a disseminação do conhecimento sobre os referidos territórios, já que possibilita que formadores de opinião acessem outras narrativas, comuniquem e contribuam para transformar a representação do Semiárido na mídia e na sociedade. Conclusão que corrobora a proposta do Jornalismo Contextualizado com o Semiárido brasileiro, que orienta a veiculação

de conteúdo jornalístico sem distorções e mais próximo da realidade, baseado em apuração precisa, o que implica diretamente na forma como esses territórios e suas populações se veem e são vistos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

CANAL FUTURA. **As ameaças ao Fundo de Pasto do Semiárido nordestino**, Jornal Futura, Casa Nova-BA, fev., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ksl7P4Fc74>. Acesso em: set. 2020.

CANAL FUTURA. **Barragens no Rio São Francisco causam impactos em espécies de peixes**, Jornal Futura, Sobradinho-BA, set., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mplneqYoGxQ>. Acesso em: set. 2020.

CANAL FUTURA. **Crise hídrica afeta tarifas de energia elétrica**, Jornal Futura, Sobradinho-BA, mar., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53s3bARRHW8>. Acesso em: set. 2020.

CANAL FUTURA. **Poesia do século XXI**, Jornal Futura (em 7'52"), Juazeiro-BA, ago., disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6YrGklrrhg4>. Acesso em: set. 2020.

COUTINHO, Iluska. O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por cientificidade: A análise da materialidade audiovisual como método possível. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2016. P. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-3118-1.pdf> Acesso em: 01 jan. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos Multicascos**: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

RIBEIRO, Rafael Winter. Seca e determinismo: a gênese do discurso do Semi-árido nordestino. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 22, p. 60-91, 1999. Disponível em: <https://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/anigeo/article/view/1782>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SACHS, Ignacy; VIEIRA, Paulo (ORG). **Rumo à ecossocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Fabíola Moura Reis. **O sertão que a TV não vê**: o Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro. Teresina: EDUFPI, 2018.

SANTOS, Fabíola Moura Reis; NETO, Ernani M. F. Lins; COUTINHO, Iluska Maria da Silva. As ecologias do Semiárido na tela da TV pública brasileira. Proceedings of the XXIV International Conference of the Society for Human Ecology (SHE) [online]. 2021, Online. **Anais...Juazeiro (BA)**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxivshe/412054-as-ecologias-do-semiarido-na-tela-da-tv-publica-brasileira/>. Acesso em 02 jan. 2023. DOI: 10.29327/xxivshe.412054

SANTOS, Fabíola Moura Reis; NETO, Ernani M. F. Lins; COUTINHO, Iluska Maria da Silva. Do fato ao relato: os processos de reedição na narrativa sobre o Semiárido no telejornalismo. **Revista ABTU**, nº 9, p. 04-14, 2022. Disponível em: https://www.abtu.org.br/files/ugd/cdee4f_f3af7edd22c244beba59f643b1de6518.pdf. Acesso em 02 jan. 2023.

STRATE, Lance; BRAGA, Adriana; LEVINSON, Paul. **Introdução à Ecologia das Mídias**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Edições Loyola, 2019.

TV BRASIL. **Brumadinho**: Velho Chico também pode ser contaminado por metais pesados, Repórter Brasil, Petrolina-PE, abr., disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2019/02/brumadinho-velho-chico-tambem-pode-ser-contaminado-por-metais-pesados>. Acesso em: dez. 2020.

TV BRASIL. **Música asa branca completa 70 anos**, Repórter Brasil Tarde, Petrolina-PE, jun., disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/node/114240>. Acesso em: nov. 2020.

TV CAATINGA. **Brumadinho**: possibilidade de contaminação do Velho Chico preocupa, Jornalismo, Petrolina-PE, fev., disponível em: <https://rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/KSNYooOz2is>. Acesso em: dez. 2020.

TV CAATINGA. **Comunidades tradicionais de fundo de pasto**, Jornalismo, Casa Nova-BA, abr., disponível em:

https://www.rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/6q8cnP_FHo4. Acesso em: set. 2020.

TV CAATINGA. **Conta de energia deve ficar mais barata**, Jornalismo, Sobradinho-BA, mar., disponível em: <https://rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/pABj3-UDzCc>. Acesso em: set. 2020.

TV CAATINGA. **Meu ambiente impactos de barragens na pesca**, Meu ambiente, Sobradinho - BA, out., disponível em: <https://rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/LPE7M1YVNcl>. Acesso em: set. 2020.

TV CAATINGA. **Passeio proporciona caminhar nas pegadas de Lampião**, Jornalismo, Serra Talhada-PE, fev., disponível em: <https://www.rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/pOD8Nd-Pe3k>. Acesso em: fev. 2021.

TV CAATINGA. **Tradição do repente e suas influências no rap**, Jornalismo, Juazeiro-BA, set., disponível em: https://www.rtvcaatinga.univasf.edu.br/video/XxFIAYxs_E8. Acesso em: set. 2020.

TV CULTURA. **Morte de Lampião e novo cangaço** (sem descrição no *site*, por volta de 36'46"), Jornal da Cultura, São Paulo-SP, fev., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0FJ3nRQRag>. Acesso em: fev. 2021.

VIZEU, Alfredo. **O lado oculto do telejornalismo**. Florianópolis: Calandra, 2005.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: ago. 2022.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. Trad. Márcio Serelle; Mário F. I. Viggiano. 1ª ed. São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte, PUCMinas, 2016.

**DO CAMPO HISTORIOGRÁFICO AO CURRÍCULO FORMAL: A HISTÓRIA
LOCAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL**

***FROM THE HISTORIOGRAPHIC FIELD TO THE FORMAL CURRICULUM:
LOCAL HISTORY IN EDUCATIONAL PRACTICES IN BRASIL***

***DEL CAMPO HISTORIOGRÁFICO AL CURRÍCULO FORMAL: LA HISTORIA
LOCAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN BRASIL***

Francisco das Chagas Silva Souza
chagasifrn@gmail.com

Doutorado em Educação (UFRN)

Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Cleia Maria Alves

cleiamary2009@hotmail.com

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN).

Professora de História em Currais Novos-RN.

RESUMO

O estudo de temas relacionados ao local não é uma novidade no campo da historiografia. Porém, foi com a *Escola dos Annales* e com a emergência da chamada Nova História, que se fortaleceu o interesse pela História Local, a qual logo teve a adesão de outras ciências como a Sociologia, a Antropologia, a Geografia e a Economia. No campo da Educação, pesquisadores comprometidos com as práticas populares passaram a defender a inclusão de temas locais e regionais nos currículos. Este artigo tem por base uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de discutir como a História Local se tornou tema de estudos da historiografia, levando, aos poucos, os professores de História a utilizar fatos relacionados às vidas dos seus alunos e às localidades onde vivem para suscitar reflexões e despertar a consciência histórica. Além de permitir propostas de pesquisas interdisciplinares, o estudo da História Local possibilita ao aluno ver-se como sujeitos históricos e construtores do futuro.

Palavras-chave: História Local. Currículo. Ensino de História. Consciência histórica.

ABSTRACT

The study of themes related to a place is nothing new in the field of historiography. However, it was with Annales School and the emergence of the so-called New History, that the interest in Local History was strengthened, this one soon had the support of other sciences such as Sociology, Anthropology, Geography and Economics. In the Educational field, researchers committed to popular practices began to advocate the inclusion of local and regional themes in the curricula. This article is based on a bibliographic research with the purpose of discussing how Local History became the subject of studies of historiography, gradually leading History teachers to use facts related to the lives of their students and the places where they live to raise reflections and awaken historical consciousness. In addition to allowing for interdisciplinary research proposals, the study of Local History enables students to see themselves as historical subjects and builders of the future.

Keywords: Local History. Curriculum. History teaching. Historical Consciousness.

RESUMEN

El estudio de los temas relacionados al local no es una novedad del campo de la historiografía. Pero, fue con la Escuela de los Annales y con la emergencia de la llamada Nueva Historia, que se ha fortificado el interés por la Historia Local, a cual luego tuvo adhesión de otras ciencias como la Sociología, la Antropología, la Geografía y la Economía. En el campo de la Educación, investigadores comprometidos con las prácticas populares han pasado a defender la inclusión de temáticas locales y regionales en los currículos. Este artículo tiene por base una investigación bibliográfica con la finalidad de discutir como la Historia Local se ha tornado temática de estudios de la historiografía, llevando, lentamente, a los profesores de Historia a utilizaren de hechos relacionados a las vidas de sus alumnos y a las localidades donde viven para promover reflexiones y despertar la consciencia histórica. Más allá de permitir propuestas de investigaciones interdisciplinarias, el estudio de la Historia Local permite al alumno mirarse como sujetos históricos y constructores del futuro.

Palabras clave: Historia Local. Currículo. Enseñanza de Historia. Consciencia histórica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No século XIX, grande parte da historiografia produzida na Europa estava ancorada nos ideais do Positivismo. Era uma história essencialmente política, fortemente ligada às elites, com foco nas explicações e nos acontecimentos em nível macro do processo histórico.

No início do século XX, historiadores franceses, reunidos na revista *Annales*, criada em 1929, apresentaram um novo segmento para o conhecimento histórico, opondo-se ao modelo de história positivista, que se limitava à documentação oficial e ao teor desses documentos como verdade histórica irrefutável e inquestionável (BURKE, 1997).

Com a produção historiográfica dos *Annales*, também conhecida como a Nova História¹, introduziram-se novos métodos, abordagens e paradigmas que visavam ultrapassar o historicismo. As produções giravam, sobretudo, em objetos de estudo, até então pouco discutidos ou fatalmente esquecidos pelos historiadores. Essa concepção historiográfica estava ancorada numa história total que não se reduzisse aos acontecimentos políticos e à biografia de pessoas consideradas ilustres. Vale destacar aqui a importância das obras organizadas pelos historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976, 1995a, 1995b).

Conforme Burke (1992), com a Nova História, ampliou-se a visão dos agentes elaboradores da história, abandonando a noção tradicional da narrativa histórica na busca de uma história plural e dinâmica. Para ele: “[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. [...] Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem” (BURKE, 1992, p. 11). Assim,

¹ A expressão “Nova História” é bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo medievalista Jacques Le Goff. Essa terminologia é, às vezes, utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, quando a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial (BURKE, 1992).

temas como a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo, dentre outros, passaram a ser objetos de pesquisas históricas.

Na esteira das novas abordagens historiográficas, o lugar, enquanto objeto de estudo, passou a ser alvo de interesses dos historiadores ao defenderem que o fenômeno da vida humana não pode ser analisado apenas em seus aspectos globais, mas também em suas dimensões particulares e singulares que se manifestam principalmente a nível local e/ou regional.

Este artigo tem por base uma pesquisa em obras e artigos no campo da historiografia (no que tange à História Local) e de investigações acerca do ensino de História. Abordamos a “emergência” da História Local como tema de estudo da historiografia, migrando, aos poucos, desse campo, para se fazer presente também nos estudos sobre currículo e ensino de História, embora não apenas desta disciplina.

HISTÓRIA LOCAL E HISTORIOGRAFIA

Para Burke (1992, p. 7), a História Local vicejou mais ou menos na última geração do *Annales*, entre os anos 1970 e 1980. Nesta fase, “a história nacional, dominante no século dezanove [...] (*passou*) a competir com a história mundial e regional (antes deixada a cargo dos antiquários amadores) para conseguir atenção”.

Goubert (1988, p. 70), um dos expoentes da História Local francesa, dá uma das primeiras definições dessa abordagem: “aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum”.

Segundo esse historiador francês, em função desse novo referencial difundido pela revista *Annales*, multiplicam-se, inicialmente na França, os

estudos relacionados à História Local, que passaram a ser objetos de monografias sobre regiões específicas. O estudo da História Local, assim, “surgiu da insatisfação em relação aos métodos históricos vigentes e da preocupação com o estabelecimento de novos tipos de questões históricas” (GOUBERT, 1988, p. 73).

Desse modo, a História Local ganha território amplo nas pesquisas históricas com um novo interesse voltado para a compreensão de toda a sociedade e não apenas dos que detinham o poder político e econômico. Nesta perspectiva, o descrédito nas macroabordagens predominantes no século XIX e início do século XX, contribuiu para o debate e o envolvimento dos historiadores com a dimensão local e regional articulada à história nacional.

Barros (2013, não paginado) considera que:

[...] na “História Regional” ou na “História Local”, a “região”, o “local”, o “espaço” são trazidos de fato para o centro da análise. O “lugar”, na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador; aqui, o “local” é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. Nada impede que esta mesma “história local” – esta história cujo historiador considerou importante chamar de “local” em virtude da centralidade que o “lugar” ocupa na sua análise historiográfica – seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades.

Podemos afirmar que a preocupação com o local aproximou os historiadores da Nova História com outras áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Geografia e Economia. Assim, a terceira geração dos *Annales*, no final do século XX, passou a valorizar temas que ocupavam papéis secundários na historiografia, principalmente as questões referentes ao “estudo das pessoas comuns que tiveram suas histórias silenciadas e ignoradas pela historiografia, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1992, p. 13).

Para Sharpe (1992), um dos propósitos da história é inspirar naqueles que a escrevem ou que a leem um sentido de identidade e de sua origem. Assim a “história vista de baixo” pode desempenhar um papel importante nesse processo. O autor esclarece:

A expressão “história vista de baixo” implica que há algo acima para ser relacionado. Esta suposição, por sua vez, presume que a história das “pessoas comuns”, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. Esta conclusão, por sua vez, leva ao problema de como a história vista de baixo deve ser ajustada a concepções mais amplas da história (SHARPE, 1992, p. 54).

No Brasil, a História Local, sobretudo no processo de redemocratização, contou também com a adesão de pesquisadores do campo da Educação no tocante à reconstrução dos currículos e das inovações nos processos de ensino-aprendizagem. Destarte, passou-se a compreender que a incorporação do cotidiano do aluno no ensino, levando-o a refletir acerca da sociedade na qual está inserido, seria capaz de superar modelos interpretativos e cristalizados centrados nas explicações e acontecimentos em nível macro da história.

HISTÓRIA LOCAL E PRÁTICAS ESCOLARES

Conforme Martins (2015), o ensino regionalizado e localista na sala de aula possibilita a busca de explicações das sociedades nas suas múltiplas dimensões e complexidades, proporcionando ocasião para testar generalizações da História Geral, por meio da redução da escala das investigações, no intuito de compreender a relação ente o local e o global.

Nesse aspecto, Neves (1997, p. 22) observa a importância da articulação entre o geral e o local, pois “o local fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentidos”.

Também no que diz respeito à relação entre o local e o global, consideramos importante citar Barros (2013, não paginado):

O fato de que uma história possa ser compreendida como “história local” não exclui a possibilidade de que esta mesma história se refira a uma “totalidade”. A “história local” não é uma “história em migalhas” (uma expressão que mais habitualmente se refere a uma espécie de fragmentação gratuita e desconectada do campo temático da historiografia). Também não é uma “história em migalhas”, a Micro-História, esta outra modalidade que não raramente é confundida com a História Local, por distantes que estas duas modalidades historiográficas estejam uma da outra no que se refere à maneira como podem ser definidas. Guardemo-nos, portanto, de nos deixar enredar pela falácia de que a “História Local” não é compatível com o projeto de trabalhar com a categoria da “totalidade”.

O crescente interesse pela História Local e Regional na historiografia está associado, em grande medida, ao estudo do cotidiano e das questões ligadas aos processos identitários, como uma rica possibilidade de compreender os aspectos da cultura local. Desse modo, a revalorização da memória possibilita a busca de elementos de continuidade, símbolos de permanências e legado do passado, pois “sem essas referências, tudo se torna insuportavelmente fugidio, transitório, sem sentido” (MARTINS, 2015, p. 139).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a História Local tem sido compreendida como história do lugar e às vezes está ligada à abordagem da história regional e/ou à micro-história. Trata-se também de uma estratégia pedagógica que permite articular a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, aos interesses do aluno, experiências culturais e atividades vinculadas à vida cotidiana.

Conforme as autoras em tela, a valorização da História Local pelos historiadores brasileiros teve reflexo nas propostas curriculares nacionais através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que passaram a abordar temáticas

relacionadas ao estudo do meio e da localidade a que o aluno pertence, como uma perspectiva renovadora para a aprendizagem histórica.

O aluno, ao estudar a região ou a localidade, precisa ter uma compreensão múltipla da História pautada em, no mínimo, dois sentidos: “na possibilidade de ver mais de uma versão sobre a história local e na possibilidade da análise de ‘micro-histórias’ pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Contudo, é relevante salientar que a introdução da História Local nas propostas curriculares no ensino de História é ainda anterior aos PCN. Germinari e Buczenko (2012, p. 128) salientam que esse tema

[...] já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico.

Desse modo, a História Local se constituía como um recurso didático baseado na teoria dos círculos concêntricos, cuja característica consistia em que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim, iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante: o município, o estado, o país, o mundo.

De acordo com os PCN voltados para o ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), os conteúdos ordenados hierarquicamente deveriam respeitar a faixa etária do aluno, por isso a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata. Assim, os conteúdos voltados à temática local foram

estruturados como temas transversais, considerados assuntos relevantes e significativos para a sociedade e alinhados à formação da cidadania.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a História Local foi tomada como eixo temático para as séries iniciais do Ensino Fundamental e como recurso didático para todas as séries que compõem a Educação Básica, consolidando-se como um suporte metodológico importante na didática da história (SCHMIDT, 2009).

Nos PCN, encontramos que “o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 31). Em seguida, na mesma página, o documento orienta que esse material recuperado “são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida”, de modo a tornar o aluno “um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço”.

Conforme Bittencourt (2011), diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizavam a História Local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a introdução desta nas novas propostas curriculares tem como finalidade estabelecer articulações entre o local, o nacional e o global. Segundo a autora, a inserção da História Local e do cotidiano nas propostas curriculares e produções didáticas, possibilita:

A associação entre o cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. Uma articulação dessa natureza requer concepção de cotidiano que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado, selecionando experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas pautados por meras descrições curiosas e desligadas de contexto social da existência desses indivíduos (BITTENCOURT, 2011, p. 165).

Dessa forma, as temáticas que envolvem questões que permeiam a sociedade e a história individual dos estudantes no processo de aprendizagem, possibilitam-lhes refletir acerca de diferentes realidades, questiona-las de modo a superar uma educação bancária que visa a formação de “homens expetadores e não criadores do mundo” (FREIRE, 2012, p. 69).

Para que isso ocorra é necessário não apenas proporcionar espaços de diálogos a partir de questões problematizadoras, mas também, como defendem Paula e Afonso (2018, p. 58),

a necessidade do ensino de noções básicas sobre o funcionamento do sistema político e da organização do Estado brasileiro, para que a participação do jovem no processo político-democrático não ocorra apenas numa perspectiva formal e limitada ao voto. A importância da educação para a cidadania é reconhecida como fundamental para a construção de uma sociedade democrática, sendo que o paradigma do Estado Democrático de Direito tem forte relação com a concepção de participação social.

Importa destacar que não estamos desejando um “super” professor de História que dá conta de tudo, mas é possível trabalhos em parcerias com outras disciplinas como a Sociologia, por exemplo. Também esclarecemos que não estamos, com isso, defendendo o retorno de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), criadas na época da Ditadura Militar no Brasil.

A discussão sobre o ensino da História Local teve seu alcance ampliado a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define um conjunto de aprendizagens essenciais, conhecimentos, habilidades e competências que devem ser asseguradas aos discentes nos diferentes contextos escolares, ao longo da Educação Básica. De acordo com esse documento, cabe às instituições escolares, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos transversais e integradores que

permeiam a sociedade e afetam a vida humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2018).

Quanto às competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, o documento propõe que os discentes sejam capazes de

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional em mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 570).

Neste sentido, inserir temas locais no currículo, conforme expressa a BNCC, possibilitaria aos educandos a compreensão da integralidade como elemento essencial para conhecer a sua realidade, além de compreender, analisar e interpretar a dinâmica da própria sociedade.

Sobre as possibilidades do trabalho com a História Local como estratégia de aprendizagem, Schmidt e Cainelli, (2009, p. 139) afirmam que esta “pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele”. Ademais, possibilita atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, ajudando-o a refletir acerca do sentido da realidade social, de modo a colaborar para a “construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História”.

A memória constitui-se como um aspecto relevante na configuração da História Local e no ensino de História. Nessa direção, Bittencourt (2011, p. 169) afirma que a memória é a base da identidade, sendo, pela memória, que se chega à história local. “Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os ‘lugares da memória’ expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio

histórico”. Desse modo, para ela, “Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo” (2011, p. 169).

Schmidt e Cainelli (2009) assinalam que as reformulações curriculares para o ensino de História contribuíram para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno e os seus nexos com a global. Para as autoras, no trabalho com a História Local precisam ser consideradas duas questões:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, [...] e o mundial. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138).

O trabalho com fontes históricas locais possibilita ao aluno a construção de identidade dos grupos sociais que fazem parte da sua história e a reflexão sobre o papel desses grupos na construção da cultura local, contribuindo para a construção do conhecimento histórico na sala de aula. Desse modo, o professor pode desenvolver projetos que envolvam visitas aos museus e outros espaços que retratam os bens históricos e culturais locais, para que os alunos possam ter contato com os diversos tipos de fontes históricas expostas e assim reflitam sobre a construção de identidades e de algumas memórias, em detrimento de outras.

Trazer o local/regional para a sala de aula é um meio de despertar no aluno a sua consciência histórica que, para Rüsen (2001, p. 57), é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da

evolução temporal de seu mundo e si mesmos de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

De acordo com Rüsen (2011), a consciência histórica é um dos principais elementos que domina as discussões sobre a Didática da História, caracterizada como uma categoria geral que não tem apenas a relação com o aprendizado e o ensino da história, mas com todas as formas de pensamento histórico, não podendo ser equacionada como simples conhecimento do passado. Assim, a consciência histórica fornece estrutura ao conhecimento histórico “como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 36-37).

Rüsen (2011) defende que é necessária uma articulação entre o conhecimento histórico e a vivência cotidiana, de forma que os processos temporais atuais da vida prática possam ser entendidos. Dessa forma, a proposição de práticas pedagógicas pautadas na análise e interpretação do cotidiano e da vida prática, partindo de alguns princípios que norteiam o ensino de História, como o estudo da História Local, contribui para a compreensão do conhecimento histórico e para a construção da consciência histórica dos alunos. Portanto, o conhecimento histórico “[...] busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produto da vida concreta” (RÜSEN, 2001, p. 55).

Sob esta ótica, ensinar História considerando a consciência histórica implica em “desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribui significado” (CERRI, 2011, p. 130).

As formas de consciência, tanto em Rüsen quanto em Freire, são inerentes à vida humana, pautadas na relação dos seres humanos com a vida prática, portanto, na *práxis*. Para Freire (2006, p. 29-30):

[...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a *práxis* humana, a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo. [...] a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Gomes e Ribeiro (2021, p. 47) assinalam que “A prática educativa estabelecida no trabalho docente expressará crucialmente como os sujeitos em um ambiente de educação formal perceberão as construções sociais que os cercam”. Dando continuidade a esse raciocínio, as autoras argumentam que o professor, ao perceber os estudantes como agentes ativos e ao considerar as suas práticas como essenciais para o processo de autonomia e protagonismo, é capaz de tornar todo o processo educacional significativo para os indivíduos ali presentes e ratificar a função social com a qual a escola se compromete, “figurando-se como um espaço formador de seres que pensam a sociedade e agem sobre ela de modo a mudá-la e repensá-la”.

Um exemplo do que estamos expondo pode ser o uso de temas locais na Educação Profissional, modalidade de ensino e de educação vista, por grande parcela da sociedade, como apenas formadora de mão de obra.

Costa Júnior e Souza, ao comentar as suas experiências com estudantes de cursos técnicos na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), observam a importância desse evento para a formação dos alunos e dos docentes. Relatam que, em uma das edições da ONHB, os estudantes deveriam realizar, como tarefa, entrevistas com trabalhadores cujas profissões estão em

processo de extinção e, além disso, visitar antigos lugares de trabalho. O objetivo era despertar nos estudantes as mudanças no mundo do trabalho a partir de contatos com situações reais, próximas a eles. As entrevistas e as visitas aos lugares de memória do trabalho deram a esses jovens uma dimensão sobre as metamorfoses do mundo do trabalho que, talvez, não tivessem obtido na sala de aula, mesmo num curso de formação profissional. Da mesma forma, os professores orientadores das equipes também tiveram acesso a conhecimentos da História Local que provavelmente não teriam se não fossem motivados pela tarefa exigida pela ONHB (COSTA JUNIOR; SOUZA, 2020).

O exemplo acima tem o objetivo de mostrar que a teoria e a prática são dimensões basilares na formação humana integral dos sujeitos, como salientam Moraes, Souza e Costa (2017, p. 113):

[...] a indissociabilidade dessas duas propostas consiste em um importante passo para que a formação profissional proporcione conhecimentos técnicos e teóricos, que junto com a análise crítica da realidade, desenvolvem a problematização das relações sociais, políticas e econômicas em que o sujeito trabalhador está inserido, preparando-o para além da ação do fazer profissional, como também uma maior compreensão e transformação das relações no mundo do trabalho.

Por fim, nunca é demais reforçar que a educação transformadora é uma via de mão dupla, na qual todos aprendem e constroem conhecimentos juntos, sem hierarquias. A escola tem um papel crucial no desenvolvimento da criticidade, para que seus estudantes não se tornem meros repetidores, mas agentes sociais do seu meio. Entendemos que a busca de temas próximos à realidade dos alunos e que possam gerar investigações e reflexões possibilita a relação dialética entre ação e reflexão, necessária, para o processo de conscientização, segundo Freire (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a História Local no contexto das novas abordagens historiográficas que se procedeu no Ocidente a partir do início do século XX e, na historiografia brasileira, nas últimas décadas desse século. Discutimos também as potencialidades da História Local como estratégia didática no ensino de História e o uso de fontes históricas mais próximas dos alunos, configurando-se como um caminho possível para a construção do conhecimento crítico e reflexivo, e para a formação da consciência histórica e da *práxis* transformadora.

Dessa forma, o trabalho com a memória e a História Local facilita a construção de várias histórias silenciadas e sujeitos invisibilizados pela historiografia tradicional. Assumimos, como Bittencourt (2011, p. 114), que a problematização da História Local, tendo como fundamento a história do cotidiano, tem o “objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais”.

Por fim, enfatizamos a oportunidade gerada para que os alunos assumam uma “atitude historiadora”, a qual “nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que se faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo” (MAUAD, 2018, p. 29).

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília, DEF: MEC: SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

- BURKE, P. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, P. (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-37.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- COSTA JÚNIOR, J. G. B.; SOUZA, F. C. S. Olimpíada Nacional de História del Brasil - ONHB: más allá de la competición, la cooperación y la educación continua. **Revista Paradigma**, Maracay, Venezuela, v. 41, n. 2, p. 199-221, dez. 2020.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GOUBERT, P. História Local. **Revista Arrabaldes**: por uma história democrática, Niterói, n.1, p. 69-82, maio/ago. 1988.
- GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.
- GOMES, D. O.; RIBEIRO, M. L. Desenvolvimento da formação crítica na prática docente de professores do ensino médio. **REVASF**, Petrolina, v. 11, n. 24, p. 40-68, jan. 2021.
- LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1976.
- LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995a.
- LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995b.
- MARTINS, M. L. História Regional. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 135-152.
- MAUAD, A. M. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun. 2018.
- MORAIS, J. M.; SOUZA, P.; COSTA, T. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 12, p. 111-124, 2017.

NEVES, J. História Local e construção da identidade social. **Saeculum**, João Pessoa, n. 3, p. 13-27, jan./dez. 1997.

PAULA, M. T.; AFONSO, M. L. M. Formação de jovens para a participação política e o exercício da cidadania: uma intercessão entre direito e educação. **REVASF**, Petrolina, v. 8, n.16, p. 56-78, mai./ago., 2018.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UnB, 2001

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011, p. 23-40.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 187-198.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SHARPE, J. A história vista de baixo. *In*: BURKE, P. (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

**METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO REMOTO DA PANDEMIA DE
COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO**

**ACTIVE METHODOLOGIES IN THE REMOTE CONTEXT OF THE COVID-19
PANDEMIC: REFLECTIONS FROM AN EXTENSION COURSE**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS EM EL CONTEXTO A DISTANCIA DE LA
PANDEMIA COVID-19: REFLEXIONES DESDE UN CURSO DE EXTENSIÓN**

Karina Regalio Campagnoli
karinaregalio@hotmail.com
Doutoranda em Educação - UEPG

Eduardo Bauml Campagnoli
ebcampagnoli@yahoo.com.br
Doutor em Estomatopatologia (UNICAMP).
Professor UEPG.

Maiza Taques Margraf Althaus
maiza@uepg.br
Doutora em Educação (PUC - PR).
Professora Adjunta - UEPG.

Viviane Aparecida Bagio
vivibagio@gmail.com
Doutora em Educação - UEPG.
Professora Colaboradora - UEPG.

RESUMO

Neste trabalho, a partir do desenvolvimento de um curso extensionista remoto sobre metodologias ativas, realizado em uma universidade pública do estado do Paraná, objetiva-se socializar as experiências vivenciadas com os participantes. A iniciativa em tela integra um projeto de pesquisa de um programa institucional de formação de professores, que tem como propósitos a promoção da formação e o desenvolvimento pedagógico continuado dos professores da própria universidade. Trata-se de um relato de experiência, cuja metodologia adotada, baseada nos dados quanti e qualitativos de avaliação do curso, preconiza a abordagem exploratória. Os resultados apontam que o curso, desenvolvido ao longo do período pandêmico de 2020, teve grande procura pelos participantes, porém com as dificuldades de tempo, acesso e atividades, houve um baixo percentual de concluintes. Para além disso, em linhas gerais, os participantes

destacam a importância da oferta de cursos com essa temática, evidenciando a difusão das metodologias ativas, especialmente com a urgência do ensino remoto e a mediação das tecnologias digitais. A adoção dessas estratégias metodológicas contribui significativamente para o desenvolvimento e formação profissional na contemporaneidade, os quais, necessariamente, carecem de inovação, originalidade e crítica.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Extensão universitária. Ensino remoto. Ensino superior. Covid-19.

ABSTRACT

In this work, based on the development of a remote extension course on active methodologies, carried out at a public university in the State of Paraná, the objective is to socialize the experiences lived with the participants. The initiative on screen is part of a research project of an institutional program for teacher training, which aims to promote the training and continued pedagogical development of professors at the university itself. This is an experience report, whose methodology adopted, based on the quantitative and qualitative data from the course evaluation, advocates the exploratory approach. The results indicate that the course, developed during the 2020 pandemic period, was in great demand by participants, however, with the difficulties of time, access and activities, there was a low percentage of graduates. In addition, in general terms, the participants highlighted the importance of offering courses with this theme, highlighting the diffusion of active methodologies, especially with the urgency of remote education and the mediation of digital technologies. The adoption of these methodological strategies contributes significantly to professional development and training in contemporary times, which necessarily lack innovation, originality and criticism.

Keywords: Active methodologies. University extension. Remote teaching. Higher education. Covid-19.

RESUMEN

En este trabajo, basado en el desarrollo de un curso de extensión a distancia sobre metodologías activas, realizado em una universidad pública del estado de Paraná, el objetivo es socializar las experiencias vividas con los participantes. La iniciativa en pantalla es parte de um proyecto de investigación de un programa institucional de formación docente cuyo propósito es promover la formación y

desarrollo pedagógico continuo de los docentes de la propia universidad. Se trata de un relato de experiencia, cuya metodología adoptada, basada en datos cuantitativos y cualitativos de la evaluación del curso, aboga por un abordaje exploratorio. Los resultados indican que el curso, desarrollado durante el período de la pandemia de 2020, tuvo gran demanda por parte de los participantes, sin embargo, con las dificultades de tiempo, acceso y actividades, hubo un bajo porcentaje de egresados. Además, en términos generales, los participantes destacan la importancia de ofrecer cursos con esta temática, destacando la difusión de metodologías activas, especialmente con la urgencia de la enseñanza a distancia y la mediación de tecnologías digitales. La adopción de estas estrategias metodológicas contribuye significativamente al desarrollo y formación profesional en la contemporaneidad, que necesariamente carece de innovación, originalidad y crítica.

Palabras clave: Metodologías activas. Extensión universitaria. Enseñanza a distancia. Enseñanza superior. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por grandes mudanças na sociedade mundial, a partir da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) (ALBUQUERQUE, 2021; NOGUEIRA *et al.*, 2022). O campo da educação superior também foi afetado pelas medidas de isolamento social, adotadas como forma de diminuição da circulação do vírus e, assim, todos os indivíduos – alunos, professores, coordenadores e demais envolvidos com o processo pedagógico – precisaram se adaptar com as novas realidades que se impuseram (ALMEIDA, 2022; NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021).

Uma das grandes novidades oriundas desse contexto de pandemia foram as aulas *on-line*, para as quais foram necessários grandes esforços em termos de implantação e aprimoramento de novas tecnologias digitais por parte das instituições educacionais. Entre essas novas necessidades, destacam-se: *internet* de qualidade compatível com a realidade do momento, plataformas que comportassem número razoável de participantes, programas de gravação de

vídeos, equipamentos de áudio, microfones, computadores, entre outros inúmeros artefatos que se mostraram imprescindíveis neste momento de grande crise mundial, além de uma nova postura por parte dos professores e dos alunos (ALBUQUERQUE, 2021; ALMEIDA, 2022). Ademais, deve-se salientar que a discussão sobre o uso de recursos tecnológicos, como estratégias didáticas para concretizar a aprendizagem, já se faz presente há um bom tempo (VALENTE, 2014).

Nesse sentido, outra exigência se fez urgente no cotidiano dos docentes universitários: em decorrência do novo cenário imposto pelo distanciamento social, a gestão do processo de ensino e aprendizagem na prática pedagógica universitária precisou ser ressignificada (ALBUQUERQUE, 2021). Se, anteriormente, os professores preconizavam a adoção de metodologias ativas no planejamento das aulas, com a chegada das aulas remotas e com a adoção de recursos tecnológicos, a gestão da docência precisou ser analisada sob outro ponto de vista: a nova interação, agora remota – entre docentes e discentes – diante da tela de um celular ou de um computador (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021).

As metodologias ativas têm tomado centralidade em diferentes referenciais (documentais e científicos), como destaca Moran (2018, p. 2), ao alegar que “[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”, sendo superada por uma aprendizagem com essência puramente transmissiva.

Nesse sentido, ao enaltecer a função social da docência como a ação de ensinar intencionalmente, tendo em vista a aprendizagem do indivíduo, destaca-se a “[...] necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação” (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Na perspectiva teórica de Roldão (1993, p. 19): “Não são os métodos em si que são ativos ou passivos, mas o uso que o professor faz deles, consoante com os diferentes objetivos que pretende atingir”. Do ponto de vista didático, no magistério superior, a articulação entre o “como se ensina” (encaminhamentos metodológicos), com “o que se ensina” (conteúdos a serem ensinados), precisa estar em sintonia com o “para que se ensina” (decisões direcionadas para os objetivos de aprendizagem para os estudantes universitários).

Para Anastasiou (2017), as metodologias ativas constituem-se em uma abordagem em que todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ser valorizados, superando a postura autoritária dos professores e passiva dos alunos, pois:

A metodologia classicamente presente na aula universitária, [...], historicamente vem se efetivando pela estratégia da aula expositiva tradicional, centrada na explanação do conteúdo pelo professor. Por isto, podemos afirmar que a grande maioria dos docentes que atuam hoje na universidade teve forte vivência neste método, com predominância da estratégia de aula expositiva centrada no professor que, com a competência que tinha, explicava o conteúdo curricular que lhe cabia. Aos estudantes competia fazer silêncio, ouvir atentamente, perguntar se houvesse este acordo, anotar e aprender, no sentido de guardar o conteúdo, que seria posteriormente verificado nas provas (ANASTASIOU, 2017, p. 64).

Nesse sentido, já há algum tempo tem-se discutido formas de tornar a aula mais interativa, articulando os papéis de professor e de aluno em torno da aquisição do conhecimento, superando, com isso, a concepção de “educação bancária”. Nessa perspectiva, bastante discutida e criticada por Paulo Freire (2015), o professor apenas “deposita” os conhecimentos no aluno, esperando resgatar esses saberes posteriormente, sem preocupação com o ato educacional enquanto atividade política e de emancipação social e humana. Com o advento da pandemia de Covid-19 e o impedimento das aulas

presenciais, a discussão sobre as metodologias ativas mostrou-se ainda mais interessante.

Dessa forma, as concepções defendidas neste artigo são corroboradas pelo pensamento de Morán (2018) sobre as diferentes formas de aprendizagem, enfatizando que a postura ativa pode possibilitar a aquisição do conhecimento de modo mais significativo, uma vez que:

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente) (MORÁN, 2018, p. 2).

A ideia de se elaborar e ofertar um curso de extensão que abordasse a temática das metodologias ativas, especialmente na perspectiva de Morán (2017), já se encontrava em curso, antes mesmo do início da pandemia, por parte do grupo de professores que compõem o programa institucional de formação de professores da universidade em que as ações aqui problematizadas foram desenvolvidas.

Este programa integrado de ensino, pesquisa e extensão iniciou-se em 2015 e visa promover a formação e o desenvolvimento pedagógico continuado de professores da instituição, direcionado aos docentes em início de carreira, assim como aqueles mais experientes, abrindo oportunidade também para os graduandos dos cursos de licenciatura da instituição e pós-graduandos (mestrandos e doutorandos). Com este intuito, esse programa vem promovendo diversas atividades formativas presenciais (como palestras, encontros, grupos de estudos, mesas-redondas, oficinas) e cursos no formato *on-line*, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da própria instituição. No entanto, com

o advento da pandemia de Covid-19, apenas as atividades remotas e *on-line* puderam ser mantidas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é o de socializar as experiências oriundas a partir da elaboração, disponibilização e acompanhamento de um curso de extensão sobre metodologias ativas, desenvolvido na universidade em questão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta aqui apresentada constitui-se em um relato de experiência, de base quanti e qualitativa, com abordagem exploratória, sobre um curso de extensão, cuja temática versa sobre as metodologias ativas. Esse curso foi ofertado, remotamente, no ano de 2020, por meio de uma plataforma digital disponibilizada por uma universidade pública estadual do Paraná. Esse curso de extensão foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de docentes que compõem um programa institucional de formação de professores.

O aporte teórico sustenta-se nas contribuições de Morán (2017), no que diz respeito às metodologias ativas; Freire (2015), no que concerne à dialogicidade e à horizontalidade das relações de ensino e aprendizagem; e Nóvoa (2020), no que suscita à formação de professores, entre outros autores que serão mobilizados ao longo da escrita.

O referido curso de extensão, intitulado “Metodologias ativas no Ensino Superior”, foi disponibilizado no mês de abril de 2020, na plataforma MOODLE, sigla em inglês que significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* e que, na tradução para a Língua Portuguesa, poderia ser compreendido como Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto. O curso foi ofertado gratuitamente no formato *Massive Open Online Course* (MOOCS) para todos os interessados na referida temática, abarcando desde os docentes e discentes da própria instituição, assim como a comunidade externa.

Importante esclarecer que não foi imposto qualquer pré-requisito para a inscrição, com o intuito de possibilitar que o maior número possível de interessados pudesse ter acesso à proposta.

A metodologia de pesquisa fundamentou-se na análise de dados quanti e qualitativos emergentes da pesquisa de avaliação respondida por 80 dos 85 participantes que finalizaram o curso. Assim, fez-se uso de uma abordagem exploratória para inferir sobre os posicionamentos dos partícipes. O intuito dessa estratégia foi o de obter dados para socializar não somente a experiência desenvolvida no decorrer do curso, mas também para servir de subsídio para possíveis ajustes a serem implementados ou considerados em uma próxima edição.

Conhecendo o curso de extensão “Metodologias ativas no Ensino Superior”: algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas

Esse curso de extensão foi organizado em 20 horas de atividades, apoiado em uma ementa que enfatizava o papel do professor universitário no século XXI, além das características do processo de ensino e aprendizagem na abordagem tradicional e com as metodologias ativas, ressaltando também as vantagens e limites do ensino híbrido, além do estudo sobre técnicas específicas, como a *Instrução entre Pares* e a *Sala de Aula Invertida*, concebidas por Eric Mazur (2015) e Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018), respectivamente.

Para subsidiar a escolha desses conteúdos, foram fundamentais as contribuições de Morán (2017, 2018), Anastasiou (2017), Pereira (2015), Althaus e Bagio (2017), Valente (2014), entre outros. Devido à pandemia de Covid-19, o curso foi oferecido no formato remoto. Sobre isso, Morán (2017, p. 23) problematiza que:

A chamada educação a distância¹ precisa sair dos modelos conteudistas e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver competências cognitivas e socioemocionais.

Dessa forma, inspirados pelas reflexões de Morán (2017), apresentadas no excerto acima, a estruturação dos conteúdos do referido curso de extensão se deu em quatro unidades de aprendizagem: Docência no Ensino Superior; Metodologias ativas; Ensino híbrido; e Uso das metodologias ativas. Entre os objetivos desse curso, destacavam-se:

- Compreender o papel do professor universitário na contemporaneidade;
- Discutir a concepção de Metodologias Ativas e como elas se relacionam na prática pedagógica do Ensino Superior;
- Identificar as características relacionadas às estratégias de Metodologias Ativas e ao Ensino Híbrido;
- Apresentar as metodologias de “Instrução entre Pares” (*Peer instruction*) e “Sala de Aula Invertida” (*Flipped Classroom*).

As unidades de aprendizagem foram estruturadas a partir de uma concepção de educação emancipadora, com vistas a desenvolver a autonomia dos partícipes, valorizando o processo reflexivo e a perspectiva de formação

¹ Importante distinguir as diferenças conceituais entre educação a distância e ensino remoto. Apesar desta produção textual ser apresentada como uma proposta desenvolvida no contexto remoto, devido ao cenário marcado pela Covid-19, algumas concepções alinhadas à educação a distância, especialmente a partir das contribuições de Morán (2017, 2018), foram fundamentais. Nesse sentido, compreende-se a educação a distância como uma forma planejada para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a estruturação de uma plataforma própria, por exemplo. Já o ensino remoto pode ser compreendido como um recurso emergencial, justificado pela necessidade do isolamento social imposto pelas restrições sanitárias devido à pandemia de Covid-19 (HODGES *et al.*, 2020; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

docente permanente, conforme defendido por Freire (2015). Essa visão é corroborada por Anastasiou (2017), Morán (2017, 2018), Pereira (2015) e Nóvoa (2020), autores que reconhecem que todo indivíduo é um ser inacabado e que também defendem a relevância do docente se manter em um constante processo de reflexão. Especificamente, em relação à docência no Ensino Superior, Althaus (2016, p. 191) assinala que:

Aprender e apreender a ciência e a arte de ensinar nos cursos de graduação exige a constituição de espaços e tempos para que os docentes possam, efetivamente, desenvolver-se profissionalmente como professores universitários. Afinal, antes de bacharéis, médicos, dentistas, administradores, engenheiros ou enfermeiros, tem-se um território comum na docência universitária: o ser professor, responsável pela formação humana. É sobre este fazer pedagógico que se deve saber mais, partindo das práticas cotidianas gestadas no interior de cada curso de graduação.

O processo de avaliação deste curso de extensão deu-se de forma processual, ao longo de todo o período de realização do mesmo, por meio do acompanhamento da realização das atividades propostas em cada unidade, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA – MOODLE) da própria universidade. Essas atividades foram elaboradas de modo a contemplar diversos modelos de avaliação, como os chamados questionários compostos por questões de múltipla escolha, os quais eram corrigidos, automaticamente, pela plataforma MOODLE, além de atividades constituídas por questões dissertativas que foram corrigidas manualmente pelos professores formadores do curso. Nessas questões, os participantes deveriam digitar suas respostas, recebendo, posteriormente, o *feedback* personalizado dos docentes.

Como o curso possuía quatro unidades, em cada uma delas estabeleceu-se o somatório de 25 pontos, totalizando 100 pontos. A partir desses encaminhamentos, procurou-se seguir as orientações de Luckesi (2012, p. 433), ao enfatizar que “[...] o ato de avaliar [deve ser compreendido] como um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso de ação e, se necessário,

intervir, tendo em vista o seu sucesso”. Além disso, de acordo com Althaus e Bagio (2017, p. 87):

Sendo a avaliação integrada aos processos de ensino e aprendizagem, faz-se presente a perspectiva formativa, apostando-se no desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos, considerando que os estudantes adultos têm características próprias. [...]. [Além disso] os espaços-tempos são diversificados, [...], [assim] tampouco o docente é o centro do processo (como na metodologia da transmissão), mas a comunicação, nas metodologias ativas, [deve ser] horizontal entre todos os sujeitos da prática pedagógica.

A partir do exposto acima, compreende-se a importância do desenvolvimento da autonomia na postura dos cursistas, posicionando-se como protagonistas de sua própria aprendizagem, concomitantemente à horizontalidade das relações entre professores e alunos, perspectiva também defendida por Freire (2015). Nesse sentido, ao procurar desenvolver essas habilidades nos participantes do curso em questão, como a organização quanto ao tempo dedicado ao estudo dos conteúdos propostos e realização das atividades, foram disponibilizados dois fóruns para contato com os cursistas. Assim, as dúvidas, sugestões e demais comentários sobre os conteúdos abordados puderam ser discutidos por meio do espaço para interação disponível na plataforma do curso, classificado como Fórum de Dúvidas. Já para o envio de avisos e comunicados gerais foi disponibilizado outro fórum específico, chamado Fórum de Avisos. Além disso, para a condução de questões mais específicas ou de ordem privada, também foram disponibilizados os *e-mails* dos professores formadores na página de apresentação do curso.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Este curso de extensão foi planejado e acompanhado por uma equipe multidisciplinar² de docentes que compõem o já citado programa institucional de formação de professores da universidade pública, em que a experiência aqui relatada foi realizada, entre os meses de abril e dezembro de 2020. Optou-se por elaborar esse curso de extensão a partir de uma perspectiva plural e abrangente, a começar pela equipe formada por docentes oriundos de diferentes áreas do conhecimento, procurando atender ao que Morán (2018, p. 3) defende, ao afirmar que:

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

A proposta inicial do curso tinha oferta prevista apenas para o 1º semestre, finalizando, portanto, no dia 31 de julho de 2020. No entanto, devido ao alto número de inscrições, sem contar as solicitações realizadas via *e-mail* aos professores formadores, esse curso de extensão foi ofertado novamente no 2º semestre, com algumas adequações, as quais serão apontadas na sequência.

Durante o período em que este curso de extensão foi ofertado, ou seja, de abril a dezembro de 2020, houve a inscrição de 681 alunos e alunas, dos quais 85, ou cerca de 12,5%, alcançaram frequência e aproveitamento mínimos para a obtenção do certificado de conclusão. A análise sobre a discrepância entre o número inicial de participantes e o final permeia várias hipóteses. Uma delas pode estar relacionada à conexão com a *internet*, pois sabemos que nem todos os indivíduos dispõem das condições ideais de acesso

² Equipe multidisciplinar composta por professores dos setores de Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Naturais, da universidade pública em questão.

ao ambiente virtual (NOGUEIRA *et al.*, 2022). Sobre isso, alguns participantes relataram que só possuíam acesso à *internet* por meio de aparelho celular, dificultando assim a leitura dos textos sugeridos, por exemplo.

Outra reflexão que podemos realizar acerca da discrepância entre o número de inscritos e o de concluintes pode se dar no sentido de que, em um momento de empolgação, talvez alguns indivíduos tenham realizado a inscrição e, posteriormente, não tenham tido condições de se dedicar aos estudos e atividades propostas (MORGADO; SOUZA; PACHECO, 2020; ALBUQUERQUE, 2021). Some-se a isso, o fato de que o curso era gratuito e a inscrição poderia ser realizada de modo bastante facilitado e rápido, sem necessidade de anexação de documentos ou pré-requisitos. Além disso, a partir da análise dos dados disponibilizados no AVA, constatou-se que, infelizmente, uma grande parcela dos inscritos nunca chegou a acessar a plataforma MOODLE.

Outra possibilidade diz respeito ao momento em que o curso foi lançado, ou seja, abril de 2020, logo após o início da pandemia de Covid-19, causando, talvez, certa inquietação sobre como propor e organizar aulas mais dinâmicas e interativas, uma vez que haviam sido suspensas as aulas presenciais. No entanto, pode-se concordar com os achados de Souza *et al.* (2021), no sentido de que o volume de trabalho dos professores durante a pandemia mostrou-se muito desgastante, consumindo maior tempo entre a preparação dos conteúdos, gravação das aulas e disponibilização nos ambientes virtuais. Sem contar que, para muitos indivíduos, outras dificuldades se apresentaram, como a falta de familiaridade com as tecnologias necessárias para a viabilização e concretização do ensino remoto, conforme também atestam Nakano, Roza e Oliveira (2021).

Assim, talvez, muitos professores e discentes dos diferentes cursos de graduação realmente tivessem a intenção de participar do curso, no entanto os compromissos do dia a dia e a falta de tempo para se dedicar aos estudos e

às atividades do curso, possivelmente, dificultaram ou, até mesmo, impediram que a maioria dos participantes conseguisse concluir todas as unidades do curso. Dados similares foram encontrados nas pesquisas de Albuquerque (2021), Morgado, Sousa e Pacheco (2020) e Nogueira *et al.* (2022).

Outra ponderação a respeito da relação entre o expressivo número de inscritos e o cômputo final de concluintes é no sentido de que ainda se precisa trilhar um longo caminho no desenvolvimento e estabelecimento da aquisição de conhecimentos por meio de cursos de formação no formato MOOCS, como foi o caso da proposta aqui apresentada, a qual dialoga com o objeto de estudo de Peripolli e Barin (2020).

Assim, compreende-se que todos os indivíduos se encontram em processo de aprimoramento de novos domínios quanto às formas de aprender e de se familiarizar com as tecnologias. Desse modo, tanto em relação à temática do curso – metodologias ativas – quanto na modalidade de oferta – MOOCS/ensino remoto/*online* – foi possível perceber avanços, vindos ao encontro das necessidades e limites que este momento de pandemia de Covid-19 impôs, especialmente em relação ao distanciamento social, período em que as atividades presenciais tiveram que ser evitadas, conforme indicado pelas pesquisas de Morgado, Sousa e Pacheco (2020) e de Almeida (2022).

Com relação aos materiais didáticos, que compuseram as quatro unidades do curso de extensão aqui discutido, houve uma preocupação em apresentar recursos de apoio atuais, acessíveis e interessantes do ponto de vista didático, conforme salientado por Valente (2014), Morán (2018) e Bagio e Althaus (2022). Assim, em cada unidade foram sugeridos vídeos, artigos científicos, mapas conceituais e esquemas que pudessem facilitar a aquisição do conhecimento sobre as temáticas abordadas, como exemplo, cita-se a escolha dos vídeos que se pautou em produções dinâmicas e relativamente curtas, com extensão máxima em torno de 10-15 minutos cada um.

A opção pelos vídeos curtos teve a intenção de manter a atenção dos participantes, uma vez que vídeos longos poderiam apresentar um potencial maior de dispersão e pelo fato de facilitar o acesso aos participantes que, porventura, apresentassem limitações ou dificuldades em relação à *internet*. Além disso, buscou-se a indicação de autores reconhecidos como pesquisadores renomados do campo das metodologias ativas e áreas afins, como Rubem Alves, Antônio Nóvoa, Vilma Fuentes, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Antônio Moreira, Sara Dias-Trindade e Eric Mazur.

Dessa forma, na Unidade 1, intitulada “Docência no Ensino Superior”, o material didático foi composto por três vídeos curtos (nove, 10 e 12 minutos cada um, respectivamente) e um texto obrigatório³. Quanto à atividade avaliativa desta primeira unidade, no 1º semestre de 2020 foi aplicado um questionário com cinco questões, sendo três de múltipla escolha e duas questões dissertativas, as quais foram corrigidas pelos professores formadores, com posterior fornecimento de *feedback* aos cursistas. No entanto, com a continuidade da oferta do curso no 2º semestre de 2020 e com o alto número de inscritos, acarretando, conseqüentemente, um enorme volume de trabalho na correção e *feedback* individual de cada questão, optou-se por um questionário com cinco questões objetivas, com direito a três tentativas para cada participante, considerando para o cômputo da nota final, o maior valor atingido nas tentativas. Dessa forma, no questionário aplicado no 1º semestre, houve 157 tentativas, sendo que em torno de 95% dos participantes atingiram a nota total, ou seja, 25 pontos. Já no 2º semestre, o número de tentativas chegou a 374, com um índice ligeiramente menor de acertos totais, correspondente a cerca de

³ Referência: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. *In*: CERVI, Gicele Maria; RAUSCH, Rita Buzzi (org.). **Docência universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. São Paulo: Meta Livros, 2014.

92%. A tabela com a organização didático-metodológica da Unidade 1 pode ser conferida a seguir:

Tabela 1 – Unidade 1 – “Docência no Ensino Superior”

Encaminhamentos	Vídeos – quantidade	Texto obrigatório – quantidade	Avaliação – instrumento
1º Semestre 2020	03	01	Questionário – 5 questões 3 de múltipla escolha 2 dissertativas
2º Semestre 2020	03	01	Questionário – 5 questões de múltipla escolha

Fonte: os autores (2022)

A Unidade 2, intitulada “Metodologias ativas”, teve como material de apoio dois vídeos (de quatro e seis minutos, respectivamente) e um artigo científico⁴ para subsidiar a discussão proposta. Como recurso avaliativo, optou-se por um questionário composto somente por questões de múltipla escolha, em número de cinco, com os mesmos critérios já apresentados sobre a avaliação da Unidade 1, ou seja: direito a três tentativas, considerando a maior nota obtida dentre as três. Esse questionário manteve-se sem alterações do 1º para o 2º semestre e apresentou 434 tentativas de resolução. Dos cursistas que o acessaram, 99% deles alcançaram a nota total, ou seja: 25 pontos. A tabela com a organização didático-metodológica da Unidade 2 pode ser conferida a seguir:

⁴ Referência: ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

Tabela 2 – Unidade 2 – “Metodologias Ativas”

Encaminhamentos	Vídeos – quantidade	Texto obrigatório – quantidade	Avaliação – instrumento
1º Semestre 2020	02	01	Questionário – 5 questões de múltipla escolha
2º Semestre 2020	02	01	Questionário – 5 questões de múltipla escolha

Fonte: os autores (2022)

A Unidade 3, com a temática “Ensino híbrido”, foi composta por três vídeos curtos (três, 15 e sete minutos cada um), um esquema didático e um artigo científico⁵ para fundamentar a temática abordada. Como proposta avaliativa, no 1º semestre foi sugerido um questionário com quatro questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa, porém, conforme já foi justificado, devido à inviabilidade de correção de todas as tentativas autorizadas pelo sistema MOODLE, no 2º semestre a proposta de avaliação desta unidade foi reformulada e o questionário tornou-se apenas objetivo, contando com cinco questões de múltipla escolha, corrigidas, automaticamente, pela plataforma AVA-MOODLE. O questionário apresentado no 1º semestre teve 103 tentativas e dos respondentes, 94% alcançaram a nota total. Já o questionário sugerido no 2º semestre teve 361 tentativas e 97% dos participantes alcançaram a nota total, fazendo uso das três tentativas permitidas. A tabela com a organização didático-metodológica da Unidade 3 pode ser conferida a seguir:

Tabela 3 – Unidade 3 – “Ensino Híbrido”

Encaminhamentos	Vídeos – quantidade	Esquema didático – quantidade	Texto obrigatório – quantidade	Avaliação – instrumento
1º Semestre 2020	03	01	01	Questionário – 5 questões

⁵ Referência: MORÁN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

2º Semestre 2020	03	01	01	4 de múltipla escolha 1 questão dissertativa Questionário – 5 questões de múltipla escolha
---------------------	----	----	----	--

Fonte: os autores (2022)

Na Unidade 4, intitulada “Uso das metodologias ativas”, os recursos que os cursistas deveriam acessar foram constituídos por um mapa conceitual, dois infográficos, dois vídeos (14 e seis minutos cada um) e um artigo científico⁶. A atividade avaliativa referente ao 1º semestre constava na participação em um fórum de discussão, no qual os cursistas deveriam expor suas experiências enquanto professores, ou então, docentes em formação, sobre as metodologias ativas. Para o 2º semestre, essa atividade avaliativa foi reformulada, transformando-se em um caça-palavras em que estavam presentes as principais características que dizem respeito às metodologias ativas. Nesta nova proposta, enfatizou-se o potencial do jogo enquanto recurso de aprendizagem (MORÁN, 2017; BAGIO; ALTHAUS, 2022). Os participantes tinham direito a cinco tentativas e o nível de acerto total foi próximo a 100%. A tabela com a organização didático-metodológica da Unidade 4 pode ser conferida a seguir:

Tabela 4 – Unidade 4 – “Uso das metodologias ativas”

Encaminhamentos	Mapa conceitual quantidade	Infográfico quantidade	Vídeo – quantidade	Texto obrigatório quantidade	Avaliação – instrumento
1º Semestre 2020	01	02	02	01	Fórum de discussão
2º Semestre 2020	01	02	02	01	Fórum de discussão

⁶ Referência: VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

Fonte: os autores (2022)

Após a conclusão das quatro unidades de estudo, acesso aos vídeos e demais materiais didáticos disponíveis, os cursistas foram convidados a participar do questionário de avaliação do curso, constituindo-se em uma atividade não obrigatória e cujo anonimato era garantido. O objetivo dessa pesquisa de avaliação foi o de obter elementos para a autoavaliação do curso, conforme indicado por Althaus (2016), assim como subsídios para o aprimoramento de futuros cursos no modelo MOOCS. Além disso, conscientes do inacabamento enquanto seres humanos, concorda-se com as reflexões propostas por Freire (2015, p. 49-50), quando ele aponta que:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...]. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...].

É importante esclarecer que o setor responsável pelo serviço de tecnologias da universidade em questão possui um modelo padrão para as avaliações dos cursos que usam a plataforma AVA-MOODLE. De forma geral, esse questionário é composto por dez questões, sendo:

- uma questão organizada na forma de escala numérica, a qual abrange os níveis de zero a dez, sendo o zero considerado como menos satisfeito e o dez o mais satisfeito;
- seis questões baseadas na escala de conceitos, classificando as respostas em ótimo, bom, regular ou ruim;
- duas questões, cujas respostas são mais diretas, devendo-se apontar somente sim ou não;

- uma questão aberta a sugestões, comentários, reclamações ou críticas sobre o curso.

Assim sendo, reconhece-se que a obtenção desses dados se mostrou muito proveitosa para que se possa, de acordo com os preceitos de Luckesi (2012), rever os pontos frágeis, aperfeiçoar os pontos positivos, corrigir o que não se mostrou adequado e investir no que foi considerado interessante a partir do *feedback* dos participantes do curso.

Na questão sobre a indicação do referido curso para um amigo ou conhecido, 71% dos cursistas que a responderam, classificaram-no como “mais provável” de recomendação, atribuindo a nota 10, que seria a nota máxima. Os demais percentuais se dividiram entre valores de nove (15%) a cinco, sendo a nota nove muito próxima da probabilidade de indicação. Nesse sentido, considerando que todas as médias, juntamente com alguns *feedbacks* descritos como “proveitoso, didático, interessante, interativo”, entre outros adjetivos que indicam uma visão geral de aprovação, infere-se que o curso atingiu os objetivos estipulados inicialmente pela equipe.

Índice semelhante foi observado quanto à organização do curso, sendo que 56% dos cursistas indicaram que estavam muito satisfeitos; 41% satisfeitos; 1% insatisfeitos e 2% consideraram que estavam muito insatisfeitos. Aqui, novamente, constata-se que, de forma geral, os números que indicam aprovação foram superiores aos que indicam desaprovação do curso.

Com relação à qualidade do curso, 89% dos respondentes indicaram o conceito máximo (excelente), 10% indicaram como “bom” e 1% como “ruim”. Esses índices também foram encarados como positivos, corroborando a estruturação escolhida para o curso em questão e fornecendo elementos para a confecção de novos materiais similares em outras oportunidades.

Quanto à carga horária do curso ser suficiente para a realização de todas as atividades, 96% dos participantes indicaram que o tempo estava

adequado e 4% concluíram que o tempo destinado para a conclusão do curso não era apropriado. Nesse quesito, deve-se considerar os ritmos pessoais, pois cada indivíduo aprende em um tempo determinado e de uma forma própria (LUCKESI, 2012; BAGIO; ALTHAUS, 2022). Além disso, as condições de acesso à *internet* e tempo disponível também podem ter influenciado tal avaliação (NOGUEIRA *et al.*, 2022; ALMEIDA, 2022).

Na questão aberta, em que os participantes poderiam escrever suas opiniões, sugestões, entre outros comentários, destacam-se alguns dados que podem contribuir no planejamento e na organização de novos cursos nesta modalidade de ensino, uma vez que o campo das metodologias ativas é muito rico e comporta diversas abordagens que poderão ser contempladas no futuro e o espaço de formação a distância tem se expandido no Brasil (ALTHAUS; BAGIO, 2017; MORÁN, 2017; NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021).

Considerando a diversidade de público (e suas áreas de conhecimento) que poderia se interessar pelo curso, um tópico que inquietava a equipe proponente era com relação aos conteúdos escolhidos e aos materiais didáticos sugeridos. Sobre isso, a pesquisa de avaliação sobre a iniciativa em se ofertar um curso de extensão sobre metodologias ativas se apresentou como um bom caminho metodológico, pois 69% dos cursistas indicaram que o material era ótimo; 26% avaliaram como bom; 4% como regular e 1% como ruim.

Ainda sobre este item, alguns comentários corroboraram as escolhas didáticas e metodológicas, convergindo nas afirmações de que o curso havia possibilitado muitas reflexões sobre as metodologias ativas e que os materiais indicados favoreceram a aprendizagem.

Cumprе ressaltar que muito ainda precisa ser desenvolvido e analisado a partir dessa proposta, pois alguns cursistas mencionaram que os próximos cursos poderiam ter uma carga horária maior, com mais indicações de leituras e mais exemplos de planejamentos didáticos em que as metodologias

ativas fossem as protagonistas das propostas. Entretanto, todas essas contribuições oriundas dos participantes servem para que seja possível repensar as propostas, refletir sobre como aperfeiçoar as condutas enquanto professores do Ensino Superior, possibilitando novos avanços em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Outros cursistas também salientaram o potencial dos vídeos sugeridos, enfatizando que eles auxiliaram na problematização sobre as possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas enquanto estratégia de ensino e aprendizagem. Além disso, a abordagem escolhida para subsidiar esta proposta formativa também foi objeto de comentários dos cursistas, rendendo sugestões positivas em que os exemplos do dia a dia foram destacados em articulação com as metodologias ativas, como modo de estimular a elaboração de estratégias e ideias para a viabilização de aulas mais interessantes.

Essas observações indicam que o intuito inicial da proposta de curso extensionista remoto foi atingido, uma vez que foi possível despertar o interesse dos participantes quanto à temática das metodologias ativas, suscitando, talvez, novas pesquisas e planejamentos de processos de ensino.

A relevância da fundamentação teórica também foi citada por alguns participantes que perceberam a necessidade de pautar toda a organização do trabalho pedagógico nas pesquisas já realizadas, corroborando a preocupação que norteou a estruturação deste curso de extensão.

Outro tópico citado pelos cursistas foi quanto à gratuidade do curso, uma vez que foi utilizado o sistema MOOCS e o AVA de uma universidade pública estadual do Paraná. Sobre isso, é importante salientar que a ideia original era realmente disponibilizar um curso de formação de professores sem custos, de fácil acesso e que proporcionasse espaço para discussões e reflexões.

Apesar da necessidade de transformar algumas questões dissertativas em alternativas de correção automática (múltipla escolha), tendo

em vista a grande quantidade de inscritos, ainda assim buscou-se manter a essência do método ativo que valoriza o processo de construção do conhecimento, procurando manter ativa a interação por meio dos fóruns de dúvidas, avisos gerais e os contatos realizados pelos cursistas por *e-mail*, sempre buscando a interação e o diálogo como modos de tornar a aprendizagem significativa (FREIRE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de socializar as experiências oriundas a partir da elaboração e acompanhamento de uma proposta, desenvolvida no formato de um curso de extensão sobre metodologias ativas, disponibilizado remotamente por uma equipe docente multidisciplinar, que atua em uma universidade pública estadual do Paraná.

Os resultados apontam que o curso, desenvolvido ao longo do período pandêmico de 2020, teve grande procura pelos participantes, porém, provavelmente, devido às dificuldades de tempo, acesso e atividades, houve um baixo percentual de concluintes. Em linhas gerais, os participantes destacaram a importância da oferta de cursos com essa temática, evidenciando a difusão das metodologias ativas, especialmente com a urgência do ensino remoto e a mediação das tecnologias.

A adoção dessas estratégias metodológicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e formação profissional na contemporaneidade, os quais, necessariamente, carecem de inovação, originalidade e crítica. Assim, mais do que uma preocupação com a área ou disciplina em que o professor atua, as metodologias ativas podem representar a articulação entre professor-aluno e teoria-prática, mas, sobretudo, ampliar as possibilidades inter e multidisciplinares, a partir da análise criadora e original, essencial para a formação profissional docente no século XXI.

Especificamente, em relação aos professores organizadores dessa proposta, destaca-se o potencial formativo que o referido curso de extensão aqui em tela proporcionou para esses docentes, os quais também se encontram em permanente processo de aprimoramento e compartilham da perspectiva de Paulo Freire (2015), no sentido de que o professor se forma ao longo do caminho, por meio das trocas de vivências entre todos os partícipes. Tão rica mostrou-se essa experiência que, inclusive, inspirou a produção deste artigo como estratégia de reflexão e compartilhamento das práticas desenvolvidas no referido curso de extensão.

Desse modo, ao socializar a proposta aqui desenvolvida, para além de um relato de experiência, buscou-se ampliar as oportunidades de diálogo, de horizontalidade das relações e de aprendizagem coletiva, com o propósito de avançar na construção do campo da docência universitária, alçando novas possibilidades científicas, didáticas e experienciais.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

ALBUQUERQUE, Raquel Sabino de. Educação em tempos de pandemia: sentimentos e percepções dos professores. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-5, 2021.

ALMEIDA, Angela Aparecida de. **Atravessando as fronteiras do saber: métodos e estratégias para uma educação em época de pandemia**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Importância do ser professor: inclusão de novas metodologias para a melhoria da qualidade de ensino. *In*: TANAKA, Elisa Emi *et al.* (org.). **Experiências inovadoras de metodologias ativas**: PASEM/MERCOSUL. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 62-121.

BAGIO, Viviane Aparecida; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf Althaus. **A construção da Didática**: possibilidades para edificar o ensino. Curitiba: Appris, 2022.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HODGES, Charles *et al.* A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, [s. l.], n. 18, p. 92-100, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORÁN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange *et al.* (org.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020.

NAKANO, Tatiana de Cássia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul./set. 2021.

NOGUEIRA, Aryane Santos et al. Educação, tecnologias e pandemia: experiências, reflexões e caminhos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 1-3, jan./abr. 2022.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores em tempos de pandemia. 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. *In*: CERVI, Gicele Maria; RAUSCH, Rita Buzzi (org.). **Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. São Paulo: Meta Livros, 2015.

PERIPOLLI, Patrícia Zanon; BARIN, Cláudia Smaniotto. Cursos online: novos paradigmas para o ensino e aprendizagem matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 71-90, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gostar de história: um desafio pedagógico**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na Educação Superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA EM CURSO DE
PSICOLOGIA E ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR PARA ADAPTAÇÃO DE
TESTES PROJETIVOS POR ESTUDANTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

***EXPERIENCE REPORT: REFLECTIONS ABOUT TEACHING OF PSYCHOLOGY
COURSE AND INTERDISCIPLINARY ACTIVITY FOR ADAPTATION OF
PROJECTIVE TESTS BY STUDENTS FOR PEOPLE WITH DISABILITIES***

***RELATO DE EXPERIENCIA: REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA EN EL
CURSO DE PSICOLOGÍA Y LA ACTIVIDAD INTERDISCIPLINARIA PARA LA
ADAPTACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS POR ESTUDIANTES PARA
PERSONAS CON DISCAPACIDAD***

Denise Dias Almeida
denise_diasalmeida@hotmail.com
Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE).
Docente do curso de Psicologia na UNINASSAU - Petrolina

Layane Souza da Silva
layaneds@gmail.com
Mestranda em Psicologia (UNIVASF).
Docente do curso de Psicologia na UNINASSAU - Petrolina.

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir acerca da docência em curso de Psicologia ao propor atividade conjunta das disciplinas Psicologia e a Pessoa com Deficiência e Psicologia: Entrevistas e Testes Projetivos para adaptação de testes projetivos por graduandos para pessoas com deficiência. Os discentes elaboraram proposta de adaptação de testes projetivos, estudaram o conceito de Desenho Universal e a Nota Técnica Nº 4/2019/GTEC/CG do Conselho Federal de Psicologia. Os estudantes tiveram acesso a materiais sobre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e ao Estatuto da Pessoa com Deficiência para realizarem a atividade. Os grupos de graduandos escolheram o teste e o adaptaram para proporcionar o acesso de pessoas com deficiências a esse recurso da avaliação psicológica. Importante ressaltar que os discentes tiveram aulas sobre os testes escolhidos, entendendo acerca do objetivo, aplicação e análise de cada teste projetivo

(HTP, Bender, Pfister, TAT e CAT-H). Os discentes demonstraram em suas atividades a necessidade de adaptar os testes projetivos com a utilização de impressora 3D, peças em alto relevo, com velcro e textura diferentes, além do uso de mobiliário com altura regulável e como suporte as peças e materiais. Ressaltaram também que o planejamento e elaboração de testes para avaliação psicológica deveriam ser mais inclusivos ao utilizar diferentes materiais e a possibilidade de usar a fala ao invés da escrita. As docentes consideraram que a atividade interdisciplinar proporcionou reflexões sobre a atuação docente e a necessidade de propor atividades inclusivas, tais como a referida adaptação de testes projetivos para as pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Docência em Psicologia. Pessoa com deficiência. Teste projetivo. Estudantes.

ABSTRACT

This experience report aims to reflect about teaching in a Psychology course when proposing a joint activity of the subjects Psychology and Person with Disabilities and Psychology: Interviews and Projective Tests for adaptation of projective tests by undergraduate students for person with disabilities. The students elaborated a proposal of adaptation of projective tests, studied the concept of the Universal Design and the Technical Note Nº 4/2019/GTEC/CG of the Federal Council of Psychology. They had access to materials about the norms of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) and to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities to realize the activity. The groups of undergraduates chose the test and adapted it to provide the access of people with disabilities to this resource of psychological evaluation. Importantly, the students had classes on the tests chosen, understanding about the purpose, application and analysis of each projective test (HTP, Bender, Pfister, TAT and CAT-H). The students demonstrated in their activities the need to adapt the projective tests with the use of a 3D printer, pieces in high relief, with different velcro and texture, and the use of furniture with adjustable height to support the pieces and materials. They also pointed out that the planning and development of tests for psychological assessment should be more inclusive by using different materials and the possibility of using speech instead of writing. The professors had considered that the interdisciplinary activity provided to reflections on the teaching performance and the necessity to consider inclusive activities, such as the aforementioned adaptation of projective tests for the person with disabilities.

Keywords: Teaching of Psychology. Person with disabilities. Projective test. Students.

RESUMEN

Este relato de experiencia tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza en el curso de Psicología y proponer una actividad conjunta de las disciplinas Psicología y la Persona con Discapacidad y Psicología: Entrevistas y Pruebas Proyectivas para la

256

adaptación de pruebas proyectivas por estudiantes de grado para personas con discapacidad. Los estudiantes elaboraron una propuesta de adaptación de pruebas proyectivas, estudiaron el concepto de Diseño Universal y la Nota Técnica N° 4/2019/GTEC/CG del Consejo Federal de Psicología. Tuvieron acceso a materiales sobre las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT) y el Estatuto de las Personas con Discapacidad para realizar la actividad. Es importante destacar que los alumnos recibieron clases sobre las pruebas elegidas, comprendiendo la finalidad, la aplicación y el análisis de cada prueba proyectiva (HTP, Bender, Pfister, TAT y CAT-H). Los alumnos demostraron en sus actividades la necesidad de adaptar las pruebas proyectivas con el uso de impresora 3D, piezas en alto relieve, con velcro y textura diferente, además del uso de muebles con altura regulable y como soporte de las piezas y materiales. También señalaron que la planificación y elaboración de pruebas para la evaluación psicológica debería ser más inclusiva mediante el uso de diferentes materiales y la posibilidad de utilizar el habla en lugar de la escritura. Los docentes consideraron que la actividad interdisciplinaria proporcionó reflexiones sobre el desempeño docente y la necesidad de proponer actividades inclusivas, como la mencionada adaptación de pruebas proyectivas para personas con discapacidad.

Palabras clave: Docencia en Psicología. Persona con Discapacidad. Prueba Proyectiva. Estudiantes.

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade parece que o conhecimento acerca das nomenclaturas e definição do conceito de pessoa com deficiência ainda são escassos. Segundo a Lei nº 13.146/2015 em seu art. 2º considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Observa-se que a deficiência é considerada em conjunto às barreiras e as condições disponíveis (ou não) na sociedade.

Acerca do desconhecimento sobre a deficiência, Sasaki (2012) alerta para a falsa ideia de que deficiência é doença. Além disso, o autor ressalta que o termo deficiência tem sido substituído de forma equivocada por palavras como incapacidade, defeito, limitação, entre outras. Diante da dificuldade de entendimento, em especial

sobre o que é doença e o que é deficiência, a atuação e o papel da educação se torna relevante para entendermos as mudanças de nomenclaturas e, assim, proporcionar uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência.

No Brasil, desde a época do Império aconteceram as primeiras iniciativas de Educação Especial criadas por D. Pedro II como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos. Estes, atualmente, são o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As escolas de educação especial com propostas de integração, concebiam uma visão de adaptação unilateral pela pessoa deficiente.

A partir de 1960 surgiram movimentos que questionavam as práticas assistencialistas. Já na década de 1980 o conceito de sociedade inclusiva teve visibilidade com o auxílio da luta antimanicomial, mas foi em 1981 que o conceito de inclusão foi visto como bilateral. Não é possível afirmar que existe somente um modelo ou uma prática de políticas de inclusão (WALBER; SILVA, 2006).

Diante da constatação da existência de modelos e práticas de inclusão diversos, é necessário compreender acerca da visão social sobre a pessoa com deficiência, Walber e Silva (2006), em seu artigo, analisaram historicamente o cuidado e a assistência às pessoas com deficiência. É notório, que, somente a partir do século XVI a deficiência foi considerada um problema médico - e não somente assistencial como em período anterior. Essa mudança proporcionou maior responsabilidade social e política, porém a segregação ainda estava presente nos asilos.

A partir do século XIX os deficientes eram encaminhados a organizações separadas para atendimento, às chamadas instituições de assistência, tratamento e estudos. Ao substituir a proposta de segregação, a integração dependia da anuência das normas sociais estabelecidas.

Gesser e Nuernberg (2017) mencionam a importância da Lei nº 13.409/2015 que assegura a reserva de vagas em cursos de nível médio técnico e superior em instituições federais para as pessoas com deficiência. Contudo, os autores pontuam que ainda é pequeno o número de estudantes com deficiência nestes níveis de ensino,

especialmente na educação superior. Os autores, ao se referirem ao deficiente, especialmente a deficiência física - expõem que a acessibilidade para esses estudantes deve garantir o seu acesso à sala de aula e a todo o *campus*. Ressalta-se que a inclusão de estudantes com deficiência, em especial nos ambientes universitários, perpassa pelas matrizes curriculares dos docentes.

O Ensino superior e a formação em Psicologia

Segundo Ferreira (2010), uma das especificidades do ensino superior é que o discente está na fase adulta e se supõe que tenha autonomia na escolha do curso/profissão e da universidade. Esta autonomia se relaciona com o desejo e busca de uma formação profissional. A autora relata que a formação docente perpassa pelo projeto pedagógico do curso e pela necessidade de o docente conhecer a prática profissional do curso em que ensina. Menciona, ainda que, do professor é esperado que além dos conhecimentos, atue como pesquisador.

Ser docente de psicologia tem se mostrado como desafio; Noronha (2003) ressalta acerca da formação profissional em Psicologia, e a necessidade de uma ampla revisão curricular para atender as demandas da sociedade brasileira. Para essa autora, ainda não existia uma preocupação com a formação do formador, sendo ainda poucos os estudos voltados para esta temática. De tal forma, sua pesquisa teve como objetivo analisar o tempo e a instituição de formação de 75 docentes, realização de pós-graduação e quais áreas os docentes de psicologia atuavam, especialmente sobre a área de avaliação psicológica.

Os dados da pesquisa indicaram que os professores psicólogos têm buscado realizar cursos de Pós-graduação – especializações, mestrados e doutorados – e que ainda há o predomínio da clínica na área de atuação, seguido da pesquisa e da área organizacional. Em relação ao ano de conclusão de curso pelos docentes, a maioria tinha se formado entre 1985 e 1989, mas a faixa de tempo variou de 1959 a 1989. Acerca da instituição de formação, a maioria se graduou em Universidades paulistas,

destacando-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) e a Universidade de São Paulo (USP) (NORONHA, 2003).

Souza (2014) pontuou sobre a predominância de psicólogos na área clínica e que a docência seria uma atuação secundária “parece que a questão é ainda mais problemática: os formadores dos futuros psicólogos parecem não ter escolhido à docência como campo de atuação, e o fazem como atividade complementar a outras, sobretudo, a atividade clínica” (p.71). Observa-se que a área clínica foi preponderante em ambos os estudos. Referindo-se à formação do estudante de Psicologia para a docência, a autora assinala que não é obrigatória na matriz curricular, mas que deve ser trabalhada de forma complementar no projeto pedagógico.

Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) citam o desafio dos professores com a educação inclusiva, visto que a atuação e as metodologias geralmente utilizadas em sala são destinadas a um grupo homogêneo de estudantes. Abordam também a necessidade de os docentes de refletirem sobre a sala de aula e de se reinventarem para proporcionar a inclusão de estudantes com deficiência. Os autores destacam a importância da psicologia escolar neste processo ao redirecionar suas práticas e o papel central do professor na atuação do psicólogo. Nuernberg (2019) relembra que a temática deficiência foi trabalhada pela Psicologia Social, mas que antes foi conteúdo das disciplinas arcaicas Psicologia do Excepcional e Psicologia Diferencial.

Desenho Universal, Avaliação Psicológica e Proposta de Adaptação

Considerou-se o conceito de Desenho Universal (DU) presente na Lei nº 13.146/2015 em seu art. 3º § II – “desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015). Além da Nota Técnica Nº 4/2019/GTEC/CG do

Conselho Federal de Psicologia (2019a), os estudantes tiveram acesso a materiais sobre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)¹.

Oliveira e Nunes (2018) pontuam que o Desenho Universal tem como proposta que os espaços, materiais, produtos e inclusive o currículo de ensino para pessoas com e sem deficiência possam usufruir e participar de forma igual. Observa-se que a inclusão precisa guiar o ensino e apreciar a diversidade corporal e cognitiva a partir dos processos avaliativos e de seus materiais e instrumentos. Destaca-se a avaliação psicológica como parte crucial dessa perspectiva, contudo, primeiro precisamos definir a Avaliação Psicológica.

Conceituamos a Avaliação Psicológica a partir do Conselho Federal de Psicologia (2013, p.13) que a considera “um processo amplo que envolve a integração de informações provenientes de diversas fontes, dentre elas, testes, entrevistas, observações e análise de documentos”. Observa-se que a avaliação psicológica não se limita à aplicação de testes. Oliveira e Nunes (2018) corroboram a posição do conselho (CFP), inclusive propõem que o desenvolvimento dos testes psicológicos deve ser disponível a todos, incluindo pessoas com deficiência, pessoas sem deficiências, estrangeiros.

O Conselho Federal de Psicologia tem disponibilizado materiais acerca desta temática e realizou o Prêmio Profissional Avaliação Psicológica direcionada a pessoas com deficiência (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019b). O compêndio com os oito trabalhos premiados está disponível para leitura e *download* no *site*. Faz-se necessário pontuar a edição especial da Revista Psicologia: Ciência e Profissão (2018) em comemoração aos 15 anos de existência do Sistema de Avaliações de Testes Psicológicos (SATEPSI).

Inclusive, nesta publicação Anache (2018) apresentou propostas de avaliação psicológica para pessoas com deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural.

¹ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://abridef.org.br/conteudoExtra/abridef-arquivo-2016_07_05_09_49_50-361.pdf>.

A autora demonstra a possibilidade de atuação com este público e considera a perspectiva escolhida apropriada, visto que se realizava uma avaliação-intervenção. E esta focava na análise do processo, uma análise explicativa e genética para compreender o desenvolvimento do sujeito investigado.

Pode-se inferir a partir do estudo de Anache (2018) a possibilidade de incluir pessoas com deficiência, nesse caso intelectual, na produção e adaptação de instrumentos de avaliação psicológica. No entanto, ao lecionar as disciplinas Psicologia e a Pessoa com Deficiência e Psicologia: Entrevistas e Testes Projetivos, percebemos que ainda não se discute amplamente a adaptação dos testes psicológicos para pessoas com deficiência ao verificar-se o escasso material sobre essa temática.

De tal maneira, a atividade interdisciplinar foi concebida trabalhando os conteúdos de desenho universal, acessibilidade e adaptação de testes projetivos trabalhados na disciplina e que foram selecionados pelos estudantes. Ressalta-se que a atividade foi realizada de forma remota devido à necessidade de isolamento social proveniente da pandemia de COVID-19, tornando necessário aos professores o replanejamento de suas aulas e o desenvolvimento de novas atividades como nos lembra Ventura (2021).

Diante das considerações explanadas, o presente relato de experiência tem como objetivo refletir acerca da docência em curso de Psicologia ao propor atividade conjunta das disciplinas Psicologia e a Pessoa com Deficiência e Psicologia: Entrevistas e Testes Projetivos para adaptação de testes projetivos por graduandos para pessoas com deficiência.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência oriundo de atividade interdisciplinar. Os graduandos participaram de uma oficina proposta pelas docentes que possibilitou discutir as informações explanadas sobre a Nota Técnica Nº 4/2019/GTEC/CG do Conselho Federal de Psicologia (2019a) e das normas da Associação Brasileira de

Normas Técnicas (ABNT). A proposta da atividade interdisciplinar foi apresentada aos discentes com enunciado, critérios de avaliação e materiais base para a execução.

Durante a oficina ocorreu a revisão sobre os testes projetivos estudados na disciplina Psicologia: Entrevistas e Testes Projetivos. Os discentes esclareceram dúvidas específicas sobre o teste que escolheram, por exemplo, o Pfister e como poderia adaptar para incluir pessoas com deficiência. As perguntas envolveram não só a adaptação e as normas estabelecidas pela ABNT, mas ainda tiveram como objetivo entender a singularidade e especificidades das demandas de pessoas com deficiências. Ressalta-se que todos os testes projetivos escolhidos possuem parecer favorável pelo Sistema de Avaliações de Testes Psicológicos (SATEPSI).

Os estudantes, divididos em nove grupos de trabalho composto por até cinco membros, escolheram, em cada grupo, um teste projetivo e elaboraram uma proposta de adaptação do teste selecionado para pessoas com deficiência. Cada grupo determinou os tipos de deficiência a serem abordados. Além do material disponibilizado, as professoras orientaram e esclareceram as dúvidas acerca da atividade proposta que teve duração de um mês. Ressalta-se que as docentes estiveram disponíveis durante este período para esclarecimentos e forneceram informações para auxiliar os alunos no desenvolvimento das adaptações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os grupos compostos por graduandos em Psicologia escolheram cinco testes projetivos para propor suas adaptações. Faz-se necessário mencionar as especificidades de cada teste. O Teste das Pirâmides Coloridas Pfister é composto por três cartelas de quadrículos coloridos com 10 cores e 24 nuances que formam três pirâmides. É um teste de personalidade que verifica sintomas de depressão e ansiedade, além de conhecimento acerca dos analisados e características da personalidade (NOGUEIRA, 2013). Recomenda-se a aplicação do Pfister em crianças e adolescentes.

Rosa e Batista (2014) em seu artigo discorrem acerca da utilização do teste *House-Tree-Person* (H.T.P) por crianças com idade a partir de 8 anos. Segundo as autoras, esta é uma atividade atraente para a população infantil, posto que é possível utilizar os obstáculos verbais com este público. As autoras realizam uma extensa reflexão sobre o uso de testes para estudantes com dificuldade de aprendizagem. Importante ressaltar que o teste possui 4 fases em que a primeira é não verbal, seguida por fases de perguntas, repetição de desenhos com giz de cera e, por último, perguntas adicionais sobre o desenho colorido.

O Teste Gestáltico Visomotor de Bender foi elaborado por Lauretta Bender e avalia a percepção motora de crianças a partir de distorções. O teste consiste em nove cartões e cartelas brancas com figuras diferenciadas impressas em cor preta. Os cartões possuem comprimento de 14,9 centímetros e altura de 10,1 centímetros. Os estímulos são compostos por cinco figuras formadas por linhas retas ou contínuas e quatro por pontos e círculos. Os princípios da Gestalt considerados foram o de fechamento, de proximidade e de continuidade. A correção considera a proposta de Koppitz com 30 itens pontuados em quatro tipos: distorção da forma, rotação, integração e perseveração (FERREIRA; FEIL; NUNES, 2009). Este teste é aplicado em crianças entre 6 e 10 anos de idade.

O Teste de Apercepção Temática (TAT) é um teste projetivo norte-americano que avalia a personalidade através da revelação de emoções, impulsos e sentimentos que o investigado não tem consciência deles. O TAT possibilita ainda avaliar comportamento, identificar doenças psicossomáticas, psicose e neurose. Apresentam-se cartões ao sujeito e o examinador solicita que sejam contadas histórias inventadas e sem premeditação. O inquérito irá identificar a fonte de inspiração e novas associações (PARADA; BARBIERI, 2011). Recomenda-se que o avaliado tenha idade a partir de 14 anos até 40 anos.

O Teste de Apercepção Infantil segundo Schelini e Benczik (2010) envolve três formas com três tipos de figuras diferentes: figuras de animais (CAT-A); figuras com humanos (CAT-H); figuras de animais apresentadas em situações diferentes para

identificar situações de conflito específicas (CAT-S). A equipe de discentes escolheu utilizar somente o CAT-H, e este é composto por 10 cartões e a criança deve contar uma estória com início, desenvolvimento e final. O teste se propõe a conhecer a estrutura afetiva da criança e sua dinâmica diante de problemas e desejos e é interpretado por dez categorias (SCHELINI; BENCZIK, 2010). É utilizado para avaliação de crianças de 7 anos a 12 anos e 11 meses.

As adaptações sugeridas pelos discentes consideraram a aplicação desde o momento das instruções dos testes e preocuparam-se também com a anamnese e as recomendações para realizar a testagem. Esta proposta demonstra a ideia de avaliação psicológica como “um amplo processo de investigação, no qual se conhece o avaliado e sua demanda, com o intuito de programar a tomada de decisão mais apropriada do psicólogo” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.11). Ou seja, a avaliação psicológica além da aplicação dos testes, projetivo ou psicométrico, se inicia na investigação da (s) demanda (s). No Quadro 1 é possível visualizar as propostas de adaptações do mobiliário e dos testes projetivos sugeridas pelos nove grupos de discentes.

Quadro 1: Informações sobre os Testes Projetivos escolhidos e as propostas de adaptações sugeridas pelos discentes

Teste Projetivo	Proposta para Deficiência Física	Proposta para Deficiência Visual	Proposta para Deficiência Auditiva
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

<i>House - Tree - Person</i> (HTP)	A altura da mesa deve ser acessível para pessoa com cadeira de rodas, com uma altura entre 0,75 e 0,85 metros, e permitindo o avanço até no máximo de 0,50 metros	Perguntas realizadas de forma oral. Uso de lupa e lápis de cera com tinta dimensional 3D. Folha A4 rodeada nas bordas com uma fita adesiva que serve de sinal tátil do limite das margens. Megascópio para servir como base para a folha A4	Fala pausada para leitura labial. Uso de vídeo escrito-visual, com desenhos didáticos na presença de legendas e intérpretes de LIBRAS
<i>House - Tree - Person</i> (HTP)	_____*	Impressão dos desenhos em alto relevo	Uso de LIBRAS (sinais visuais e impressos) - assistente bilingue
<i>House - Tree - Person</i> (HTP)	Mobiliário (suporte, altura da mesa)	Uso de caneta em alto relevo	Uso de LIBRAS (sinais visuais)
Teste Bender	Impressão em folhas de ofício para cada símbolo	Figuras em alto relevo	Uso de LIBRAS, fala pausada para leitura labial
Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC)	Mobiliário (suporte, altura da mesa)	Uma base triangular em alto relevo com encaixe dos quadradinhos para o avaliando	Uso de LIBRAS (sinais visuais e vídeo)
Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC)	Folha de aplicação do teste em 3D	Cada cor terá um formato diferente para manuseio. Cada tom de cor terá uma textura diferente. Folha de aplicação do teste em 3D	Instruções em vídeo explicativo com um intérprete de LIBRAS e um assistente fazendo leitura pausada e o avaliando realizar a leitura labial
Teste de Apercepção Temática (TAT)	_____*	Lâminas com a impressão dos desenhos em alto relevo	Uso de LIBRAS (sinais visuais)

Teste de Apercepção Temática (TAT)	Lâminas apoiadas por um velcro em um material de acrílico em formato de L	Lâminas apoiadas por um velcro em um material de acrílico em formato de L. Uso de lupa	Uso de vídeo escrito-visual e uso de adesivos com os sinais impressos
Teste de Apercepção Temática Infantil - Figura Humana (CAT-H)	Cartões impressos em alto relevo por impressora 3D	Cartões impressos em alto relevo por impressora 3D	As imagens das pranchas/cartões apresentados por um sintetizador de voz com tradução simultânea em Libras. Pranchas/ cartões impressos em alto relevo por impressora 3D

* Os grupos consideraram que independentemente de ter ou não participantes com deficiência, no consultório psicológico já deveria existir o mobiliário que considerasse a acessibilidade e as normas da ABNT para tornar o ambiente de igual acesso para todos.

Os discentes consideraram três aspectos principais propostos na Nota Técnica Nº 4/2019/GTEC/CG do Conselho Federal de Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019a): a) Conhecimento sobre o público-alvo, b) Graus diferenciados de uma mesma deficiência, c) Condições iguais de aplicação para pessoas com e sem deficiência. É necessário pontuar que o nível da deficiência foi ponderado pelos estudantes na adaptação dos testes, por isso a diversidade de propostas.

Acerca do grau de dificuldade, segundo Di Nubila e Buchalla (2008), os códigos que categorizam a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) são acompanhados de qualificadores da gravidade da dificuldade da deficiência; por exemplo, na deficiência visual considera os níveis leve, moderado, grave ou completo. Desta forma, se a deficiência visual foi considerada leve pelos discentes, a impressão em letra maior e o uso de lupa poderiam facilitar a leitura das instruções ou a visualização das gravuras/figuras.

O uso de Tecnologias Assistivas também foi amplamente reforçado pelos universitários em suas considerações para uma avaliação psicológica inclusiva. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) estabelece em seu artigo 3 § III

– tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionadas à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Desta forma, observa-se, nas sugestões de adaptação que os procedimentos dos testes psicológicos não eram inclusivos, necessitando de adequações.

A preocupação dos graduandos com a fidedignidade dos testes foi considerada. Um dos grandes questionamentos era se a adaptação necessitaria de maior tempo de aplicação do teste, visto que estes foram produzidos anteriormente para um público sem deficiência. Ressalta-se que a Resolução 09/2018 estabelece diretrizes para a realização de avaliação psicológica por psicólogos e regulamentou o SATEPSI – Sistema de Avaliações de Testes Psicológicos. Inclusive Rueda e Zanini (2018) escreveram um artigo sobre as mudanças oriundas dessa resolução, como, por exemplo, mudança no manual que deve conter uma ficha síntese, exemplos de utilização, administração, interpretação de resultados, entre outros.

Acerca da Resolução 09/2018, Andrade e Valentini (2018) apontam em seu artigo que evidências de fidedignidade precisão/fidedignidade e de validade são discutidas no documento. Os autores em pontuam que condições físicas e psicológicas podem afetar a precisão dos escores. Até mesmo o ambiente (luminosidade, conforto do mobiliário e temperatura) e questões subjetivas do avaliador (rigidez ou flexibilidade na pontuação) podem afetar o desempenho do avaliando, e conseqüentemente a fidedignidade do teste. Diante destes pontos, se faz necessários mais estudos futuros que investiguem se as adaptações realizadas na avaliação psicológica podem alterar a fidedignidade e a validade dos testes.

Outro ponto relatado pelos estudantes foi a importância da inclusão social, destacando que algumas adaptações, como, por exemplo, o alto relevo das peças, a utilização de diferentes formatos e texturas poderiam ser universais, ou seja, para utilização de pessoas com e sem deficiência.

Mencionaram ainda preocupação com o mobiliário e a necessidade de seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como largura das portas, sinalização do ambiente, altura das maçanetas e das mesas. Os discentes relataram cuidado para com o participante com deficiência, pois um mobiliário ou testes não adaptados poderiam produzir esforço além de sua capacidade. Por exemplo, se o avaliado tem limitação motora na mão e o teste não foi ajustado, a probabilidade de realização da avaliação psicológica seria mínima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade interdisciplinar mostrou a necessidade de psicólogos e graduandos de Psicologia repensarem suas práticas para proporcionar que a profissão e a educação sejam mais inclusivas conforme refletem Fonseca, Freitas e Negreiros (2018). Destaca-se que a atividade foi realizada em 2020 e orientada pelas docentes de forma remota devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Esta nova configuração também foi um desafio para as docentes e os graduandos, visto que todas as aulas e orientações aconteceram de forma remota, a partir de uma plataforma virtual.

Refletir sobre as necessidades e planejar as adaptações necessárias a utilização de recursos para pessoas com deficiência foram o grande ganho destes estudantes. Os resultados mostraram que não são necessárias grandes modificações para tornar os testes escolhidos acessíveis, mas que a inclusão deve começar no planejamento dos materiais e procedimentos de avaliação psicológica. Estes devem ser elaborados a partir dos preceitos do desenho universal, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, das instruções do Conselho Federal de Psicologia e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da Nota Técnica Nº 4/2019/GTEC/CG do Conselho Federal de Psicologia (2019a).

Os graduandos demonstraram preocupação com os procedimentos de avaliação psicológica e com a necessidade de se pensar na inclusão e na acessibilidade. Considera-se que a execução da tarefa demonstrou crescimento dos

discentes como cidadãos e futuros psicólogos. Esta atividade conjunta e seus resultados proporcionou às docentes refletirem sobre as propostas elaboradas pelos discentes, e em novas formas de elaborar atividades interdisciplinares que contemplem especialmente as pessoas com deficiência e que sejam mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2018, v. 38, n. spe, pp. 60-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

ANDRADE, Josemberg Moura de; VALENTINI, Felipe. Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP nº 009/2018 em Destaque. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2018, v. 38, n. spe, pp. 28-39. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890>>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha Avaliação Psicológica**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 009, de 25 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **NOTA TÉCNICA nº 4/2019/GTEC/CG**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019a.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Prêmio profissional avaliação psicológica direcionada a pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019b. 116 p.

DI NUBILA, H. B. V; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3058/2986>>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

FERREIRA, Roselaine Berenice; FEIL, Cristiane Friedrich; NUNES, Maria Lucia Tiellet. O Teste Gestáltico Visomotor de Bender na avaliação clínica de Crianças. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n. 2, p. 185-192, ago. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712009000200007>>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

FONSECA, T. da S; FREITAS, C. S. C; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 427-440, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300427&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 151-166, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700151&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

NORONHA, Ana Paula Porto. Docentes de psicologia: formação profissional. **Estud. psicol.**, Natal, v.8, n.1, p. 169-173, Apr. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100019>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

NOGUEIRA, Tânia da Glória. O teste de Pfister na avaliação de depressão e ansiedade em universitários: evidências preliminares. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 63, n. 138, p. 11-21, jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. de 2021.

NUERNBERG, A. H. Psicologia e estudos sobre deficiência: história e perspectivas In: GESSER, M. et al. (Org.). **Psicologia e Pessoas com deficiência**. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina – CRP-12: Tribo da Ilha, 2019.

OLIVEIRA, Cassandra Melo; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Modelo de Testagem Universal Aplicado à Área da Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2018, v. 38, n. spe, pp. 98-107. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000209007>>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

PARADA, Ana Paula; BARBIERI, Valéria. Reflexões sobre o uso clínico do TAT na contemporaneidade. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 117-125, Apr. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100013>>. Acesso em: 06 de jun. de 2021.

ROSA, S; BATISTA, A. P. L. Qual a importância de um teste projetivo como o H.T.P. para auxiliar na avaliação psicológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Online de Divulgação Científica da UNIDAVI**, v.11, p.37-54, 2014. Disponível em: <http://siteunidavi.s3.amazonaws.com/revistaCaminhos/CAMINHOS_HUMANIDADES_revisado_ano5.pdf#page=37>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: <<https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

SCHELINI, P. W; BENCZIK, E. P. Teste de apercepção infantil: o que foi e o que precisa ser feito. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 60, n. 132, p. 85-96, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432010000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 64-82, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

VENTURA, P. P. B. Indicadores de metodologias ativas no ensino remoto emergencial. **Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET**, v.2, n.2, p. 167-183, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14521>>. Acesso em: 06 de jun. de 2021.

WALBER, V. B; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n.1, p. 29-37, janeiro-março. 2006. Disponível em:



e-ISSN: 2177-8183

<<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

**DISCUTINDO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA (ACT) COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NOS
SERTÕES DE CRATEÚS/CE**

**DISCUSSINGS ABOUT THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL
LITERACY (ACT) WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS IN SERTÕES OF
CRATEÚS/CE**

**DISCUTIENDO EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y
TECNOLÓGICA (ACT) CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN
LOS SERTÕES DE CRATEÚS/CE**

Francisco Jucivania Felix de Sousa
jucivania.felix@ifce.edu.br

Doutorando da Universidade do Vale do Taquari - Univates

Solano da Silva Guerreiro
solanoguerreiro@ufam.edu.br

Doutorando da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES
Professor da Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Delano Carneiro de Almeida
delano.carneiro@fpo.edu.br

Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates).
Diretor de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Princesa do Oeste - FPO

RESUMO

Este trabalho nos dá a visão de uma experiência de ensino em um curso de extensão institucionalizado na Faculdade Princesa do Oeste – FPO, Crateús/CE, que teve como temática a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), ocorrido remotamente e desenvolvido por meio do uso das ferramentas do *Google G-Suite*, bem como por meio do *Meet*. Este teve por objetivo utilizar estratégias de ensino e ferramentas virtuais que possibilitassem o desenvolvimento das atividades propostas. Para tanto, utilizou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, de forma a possibilitar a

274

participação e a aprendizagem dos envolvidos no curso de extensão acerca das questões referentes à alfabetização, ao letramento, e à alfabetização e ao letramento científicos. Nesse sentido, para o desenvolvimento das estratégias de ensino, bem como para a realização das atividades de forma síncrona e assíncrona, houve o suporte dos mesmos em ferramentas *online*, como: *Google Meet*; *Google Classroom*, e o uso de fóruns no AVA; *Vídeos do Youtube*; *Padlet*; *Google Forms*, etc. Como um dos resultados, foram registrados 20 alunos no curso de extensão proposto acerca da alfabetização e do letramento científicos, destes, 15 participantes finalizaram o curso de forma satisfatória. Percebemos que os alunos não compreendiam o conceito de ACT e sua importância, além disso, reconheceram que esses conhecimentos podem ajudá-los em suas profissões, bem como na tomada de consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos.

Palavras-chave: Alfabetização Científica e Tecnológica-ACT. Ensino Remoto. Ferramentas *Online*.

ABSTRACT

This work gives us the vision of a teaching experience in an institutionalized extension course at the Faculdade Princesa do Oeste – FPO, Crateús/CE, which had Scientific and Technological Literacy (ACT) as its theme, which took place remotely and was developed through the use of Google G-Suite tools, as well as through Meet. This aimed to use teaching strategies and virtual tools that would enable the development of the proposed activities. For this purpose, the Virtual Learning Environment – AVA was used, in order to enable the participation and learning of those involved in the extension course on issues related to literacy, literacy, and scientific literacy and literacy. In this sense, for the development of teaching strategies, as well as for carrying out activities synchronously and asynchronously, they were supported by online tools, such as: Google Meet; Google Classroom, and the use of forums in AVA; Youtube videos; Padlet; GoogleForms, etc. As one of the results, 20 students were enrolled in the proposed extension course on scientific literacy and literacy, of which 15 participants completed the course satisfactorily. We realized that students did not understand the concept of ACT and its importance, in addition, they recognized that this knowledge can help them in their professions, as well as in becoming aware of their rights and duties as citizens.

Keywords: Scientific and Technological Literacy-ACT. Remote Teaching. Online Tools.

RESUMEN

Este trabajo nos da la visión de una experiencia de enseñanza, que tuvo lugar en un curso de extensión institucionalizado en la Faculdade Princesa do Oeste-FPO,

Crateús-CE, que tuvo como tema la Alfabetización Científica y Tecnológica (ACT), que tuvo lugar a distancia y, desarrollado por mediante el uso de las herramientas de Google G-Suite, así como a través de Meet. Esto tuvo como objetivo utilizar estrategias didácticas y herramientas virtuales que posibilitaran el desarrollo de las actividades propuestas, para ello se utilizó el Entorno Virtual de Aprendizaje-AVA, Google Classroom, con el fin de posibilitar la participación y aprendizaje de los estudiantes involucrados en el curso de extensión. sobre temas relacionados con la alfabetización, la alfabetización, la alfabetización y la alfabetización científica. En este sentido, para el desarrollo de estrategias didácticas, así como para la realización de actividades de forma sincrónica y asincrónica, se apoyaron en herramientas en línea, tales como: Google Meet; Google Classroom, así como el uso de foros en AVA; Videos de Youtube; paleta; Formularios de Google, etc. Como uno de los resultados, 20 estudiantes se inscribieron en el curso de extensión propuesto sobre alfabetización y alfabetización científica, de los cuales 15 participantes completaron el curso satisfactoriamente. Nos dimos cuenta que los estudiantes no comprendían el concepto de ACTUAR y su importancia, además, se dieron cuenta que este conocimiento les puede ayudar en sus profesiones, así como la conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Palabras Clave: Alfabetización Científica y Tecnológica-ACT. Aprendizaje remoto. Herramientas en línea.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato descritivo das experiências obtidas a partir da aplicação de um curso de extensão acadêmica de forma remota para uma turma de alunos do curso de bacharelado em Serviço Social, de uma instituição privada de ensino superior localizada nos Sertões de Crateús, cidade situada a 360 km da capital do estado.

O grupo de alunos que frequentou o curso de Alfabetização Científica (AC) e Letramento Científico (LC) foi composto por acadêmicos do curso de bacharelado em Serviço Social, perfazendo um total de 20 inscritos, dentre os quais 15 participaram das atividades de forma remota, sendo essas assíncronas e síncronas, desenvolvidas no ambiente *G-Suite*, por meio dos aplicativos *Google Classroom* e *Google Meet*.

Para a oferta do curso, optamos pela escolha da temática “Alfabetização Científica e Tecnológica”, tendo o propósito de discutir a compreensão e o entendimento do conceito de Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) no processo educacional de ensino, estimulando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, bem como proporcionando aos futuros profissionais a possibilidade de compreensão acerca da importância da aprendizagem de questões que envolvam as ciências dentro dos aspectos sociais inerentes à profissão almejada.

Em nossas ações diárias utilizamos artefatos tecnológicos, sendo esses materiais ou imateriais. Nesse processo, a alfabetização e o letramento científicos nos ajudam a entender o uso dos artefatos tecnológicos nas distintas situações que vivenciamos no cotidiano. Contudo, nesse percurso, a prática de um ensino emancipatório do ser se faz necessária. Assim, é importante pensarmos e desenvolvermos ações que promovam a participação efetiva do indivíduo, possibilitando a resolução de problemas do cotidiano e a interação com os pares de forma crítica e reflexiva, a partir das capacidades e das competências individuais com vistas ao coletivo.

Ao apresentarmos a importância do ensino científico na formação cidadã do indivíduo, buscamos compreender a importância do conceito da AC e/ou LC nesse processo. Além disso, refletimos que o conhecimento científico é importante na compreensão de mundo e da nossa relação com o mesmo. Assim, o nosso entendimento é o de que o sujeito possa ser alfabetizado cientificamente, de modo a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de enfrentar e solucionar problemas do cotidiano.

Corroborar-se com as pesquisadoras Soares (2004) e Kleiman (2005) ao abordarem que o letramento remete a um vasto conhecimento, capacidades, habilidades, valores e funções sociais. Os significados atribuídos ao termo extrapolam a escola e o processo de alfabetização, englobando, assim, os processos e os contextos da sociedade, além de envolverem múltiplas capacidades e conhecimentos.

Para a autora Soares (2009, p. 40), o letramento ultrapassa o conceito de alfabetizado, pois um sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém o letrado é “[...] não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Em termos metodológicos, o trabalho foi conduzido por uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários com os discentes participantes do curso, a fim de obter considerações sobre a participação e aprendizagem dos conteúdos propostos. Essa discussão se mostrou relevante, principalmente, agora, já que renovar e reorganizar em função do ensino remoto são necessários na atualidade, sobretudo, com o uso das atividades educacionais que precisaram ser remodeladas em virtude da situação vivenciada, ocasionada pela pandemia da Covid-19.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A tecnologia exerce grande influência em nossa sociedade por meio das transmissões de dados e troca de informações. Aliando isso à educação, tem-se a necessidade de repensarmos as nossas práticas pedagógicas, considerando o ensino remoto, visto que a utilização da Internet nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de ações que tenham como suporte os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os *sites*, os aplicativos de ensino e de aprendizagem, entre outros, nos dá uma visão das possibilidades atuais e uma perspectiva das futuras. Nesse movimento, visualizamos mudanças nas nossas práticas como professores e nas interações com os alunos.

Pesquisadores como Cabral (2005) e Miskulin (1999), dentre outros, refletem que, em uma educação que utilize a tecnologia como suporte, torna-se necessário repensar os parâmetros educacionais, visando a modificações no trabalho de formulação das atividades didáticas que possam ser associadas ao uso de

computadores ou de qualquer outra mídia. Com isso, há a necessidade de reorganização dos conteúdos trabalhados, bem como na forma como esses serão trabalhados, ou seja, uma transformação ou mudança dos processos pedagógicos, apoiando-se em teorias de ensino e de aprendizagem que deem suporte para os desafios enfrentados, um novo significado para o papel da instituição perante a sociedade e, portanto, uma nova postura docente.

No atual contexto educacional, os docentes devem se permitir vivenciar novas experiências, utilizando artefatos tecnológicos que possam gerar aprendizagens significativas, pois o que os estudantes vivem em sua rotina diária é bem diferente do que encontram nas escolas. Com isso, Prensky (2001, p. 01) nos dirá que os “[...] nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.”

Assim, em uma sociedade em transição das gerações de imigrantes digitais para os nativos digitais, ou seja, em uma sociedade essencialmente tecnológica, faz-se necessário repensar o nosso sistema educacional, possibilitando transitarmos entre uma e outra geração por meio da linguagem tecnológica, mas sem perder de vista a essência da educação. Conforme Martins, Tiziotto e Cazarini (2006, p. 115):

[...] os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) têm por objetivo principal figurar como um espaço de construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de atividades educativas, mediadas pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), valorizando a interação e o trabalho colaborativo. Segundo Santos (2006), os AVAs rompem os limites da sala de aula presencial e favorecem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

Para isso, precisamos – envolvendo os agentes da educação: instituições de ensino, professores, alunos e sociedade – nos apossar dos conhecimentos necessários para o uso dos ambientes de aprendizagem, alinhados às nossas práticas pedagógicas diárias, já que em uma sociedade tecnológica os ambientes virtuais podem se tornar ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, podendo esses ser síncronos e/ou assíncronos, proporcionando comunicação e troca de experiências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, tendo em vista que tal perspectiva oferece abertura à apreensão da complexidade presente nas relações sociais. A pesquisa foi do tipo estudo exploratório-descritivo, a fim de possibilitar, através de dados obtidos, a formulação de novas questões/pressupostos para pesquisas futuras (GIL, 2002).

Este relato de experiência¹ foi idealizado por acadêmicos do programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade XXXX, alunos do curso de mestrado e doutorado que propuseram ofertar um curso de extensão para estudantes do curso de bacharelado em Serviço Social, em uma instituição da rede privada de ensino, localizada no sertão do Ceará, no Município de Crateús.

O curso intitulado “Alfabetização Científica e Tecnológica” foi ofertado tendo o objetivo de socializar e constituir as ideias de alfabetização e letramento, para que os alunos e alunas do curso de Serviço Social obtivessem uma perspectiva ampla da formação para uma cidadania crítica que compreenda os direitos e deveres dos cidadãos.

A ideia da proposta do curso surgiu pela necessidade de os autores ofertarem um curso de forma virtual, como forma final de avaliação para a disciplina “Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Educação a Distância (EaD)”, cursada durante o período de julho de 2020, de forma virtual, pelos autores deste relato.

Colaboraram neste relato de experiência três pesquisadores participantes: um estudante de mestrado; e dois estudantes de doutorado. O estudante de mestrado, na época, também ministrava aulas na instituição, por isso, foi possível a realização e oferta do curso de extensão. Para guiar o relato dos dados foram organizados de

¹ Este tipo de texto trata de uma vivência que tem relevância para o meio acadêmico ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas da área e auxiliar na formação acadêmica, e também na profissional. (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021)

modo a seguir uma linha cronológica das atividades propostas aos alunos do curso ofertado.

Relata-se que, para a elaboração do curso, os autores fizeram um levantamento bibliográfico, com vistas à escolha do referencial teórico para a realização das atividades, possibilitando conceituar, por meio dos conteúdos, a ideia de alfabetização e letramento e de alfabetização e letramento científicos. O curso de extensão intitulado “Alfabetização Científica e Tecnológica” ocorreu nos meses de agosto (planejamento, elaboração e divulgação para inscrição) e setembro (realização do curso) de 2020.

Relatamos que esta pesquisa seguiu as diretrizes e normas previstas nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde. A Resolução 466 apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas que envolvem seres humanos, incorporando referenciais da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade) e visando assegurar os direitos e deveres inerentes aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. De forma complementar, a Resolução nº 510 reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas, quando os procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou de informações que podem ser identificadas, ou ainda que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2012; 2016).

A EXPERIÊNCIA DO CURSO ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

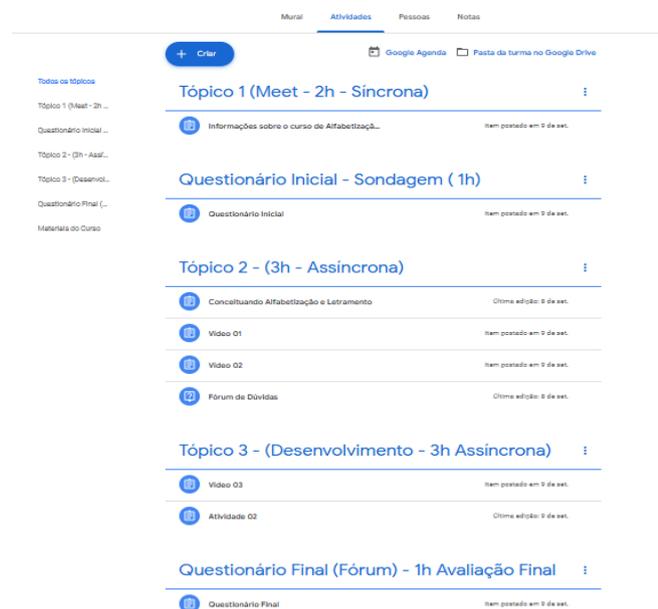
O curso de extensão contemplou uma carga horária total de 10 horas, sendo dividido em três tópicos. No primeiro, trouxemos informações acerca do curso em questão, seguidas de um questionário inicial de sondagem, com o propósito de verificar os conhecimentos dos participantes sobre alfabetização, letramento e AC e LC. O segundo tópico trouxe, por meio do artigo “Alfabetização Científica: questões para reflexão” (15 páginas), conceitos sobre alfabetização e LC, sendo

complementado pelos vídeos “Alfabetização e Letramento” e “Alfabetização” (por Magda Soares) e “Letramento” (por Luciana Martins Maia), de 8 e 5 minutos, respectivamente, bem como um fórum de dúvidas para interação professores-alunos e alunos-alunos. O terceiro tópico teve uma *live* gravada do professor Attico Chassot, intitulada “Confabulações acerca da Alfabetização Científica”, com 1h35min de duração, e uma segunda atividade, no mesmo tópico, que foi o “Meu *padlet* diferenciado: criado com uma piscada e um sorriso”.

Ao final das atividades do terceiro tópico, houve um questionário final com questões referentes ao conteúdo discutido ao longo do curso de extensão. Como forma de complementação das leituras, disponibilizamos uma leitura complementar com o artigo intitulado “Alfabetização científica: questões para reflexão”, de Teixeira (2013).

O ambiente proposto para os cursistas pode ser visto na Figura 01.

Figura 01: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (*Google Classroom*).



Fonte: Arquivo próprio dos pesquisadores, 2020.

As atividades foram desenvolvidas em uma plataforma virtual de aprendizagem, sendo realizadas no período compreendido entre os dias 15 e 30 de setembro de 2020. A elaboração desse curso teve como motivo a disciplina de Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem, cursada pelos autores.

Nas atividades sugeridas aos discentes, optou-se pelo desenvolvimento de atividades que possibilitassem a interação constante dos alunos e dos facilitadores do curso. Optamos pela elaboração de um ambiente que pudesse ser autoinstrucional, para que os alunos manipulassem com facilidade a plataforma e tivessem liberdade de horário para estudar e participar no momento mais oportuno para eles.

Também planejamos 2 horas de forma síncrona, em que foram aplicadas as seguintes estratégias de aprendizagem: debates reflexivos; uso do *mentimeter* e exposição de vídeo, sendo dividido em dois momentos síncronos de 1 hora cada; um encontro realizado em 1º de setembro de 2020, realizado pela plataforma *Google Meeting*, em que buscamos mobilizar os alunos sobre a importância da temática, com apresentação do ambiente de aprendizagem do curso e exposição dos conteúdos temáticos.

O segundo encontro síncrono aconteceu no dia 15 de setembro de 2020, momento em que os alunos já haviam tido tempo para leituras. Fez-se uso do *metimeter* para a explanação dos conceitos compreendidos pelos cursistas sobre alfabetização e letramento, gerando debates e diálogos que os fizeram refletir ainda mais sobre as diferentes concepções dos conteúdos abordados, conforme se observa na Figura 02.

Figura 02: Atividade desenvolvida na aula síncrona



Fonte: Arquivo próprio dos pesquisadores, 2020.

Tivemos um total de 20 alunos inscritos, com participação efetiva nas atividades de 15 estudantes, dentre os quais 66,7% eram do sexo feminino e 33,3%, do sexo masculino, correspondendo à média de 19,06 anos, ou seja, um público recém-ingresso no ensino superior.

Para a realização do curso, utilizamos o *G-Suite* e, por meio dele, alguns de seus aplicativos, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Com o intuito de estruturarmos o curso e selecionarmos as atividades e ferramentas *online* que seriam empregadas, reunimo-nos via *Google Meet* usando o *OnDrive* do *G-mail*. As ferramentas *online* mencionadas possibilitaram que desenvolvêssemos, colaborativamente, o planejamento das ações e das atividades, em conformidade com o projeto de extensão que elaboramos e submetemos à Faculdade XXX.

Conforme planejado, ocorreu o primeiro encontro síncrono, via *Google Meet*, no dia 1º de setembro de 2020, ocasião em que foram passadas as orientações acerca do curso de extensão e das atividades presentes no *Google Classroom* do referido curso. Como primeira atividade, sugerimos que os participantes respondessem a um questionário, identificado como “Questionário de sondagem”, que se dividiu em duas partes: “Perfil sociodemográfico dos alunos” e “Temática da pesquisa”.

Dos respondentes, todos estavam fazendo sua primeira graduação, constatando-se, também, que os participantes eram todos discentes da XXX.

Com perguntas referentes à temática do curso, tivemos o intuito de buscar compreender o entendimento inicial dos estudantes sobre a alfabetização, letramento e a importância desses temas para a vida deles.

Conforme percebemos em alguns depoimentos, os alunos tinham a compreensão de que os conceitos de alfabetização e letramento possuem o mesmo significado, conforme se verifica nas seguintes falas: “Creio que seja quase a mesma coisa de alfabetização, nunca ouvi falar desse termo antes” (Estudante 1, questionário 01); “Está relacionado a gente aprender a escrever, a ler” (Estudante 2, questionário 01). Isso reforça a necessidade de compreensão dos conceitos e do amplo debate sobre a temática.

Já, para o outro cursista: “É o que desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais” (Estudante 3, questionário 01). O mesmo consegue enxergar de forma mais ampla o conceito de letramento interligado com as práticas sociais que estão inseridas na sua futura profissão, já que os discentes irão atuar na luta por melhorias sociais e na busca de garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos. Registramos a importância que um discente destacou sobre o processo de alfabetização científica:

A alfabetização científica é uma grande aliada da formação cidadã dos estudantes, já que tem como objetivo a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. Ela visa promover mudanças a fim de proporcionar benefícios para as pessoas, para a sociedade e para o meio ambiente. (Estudante 3, questionário 01)

Nesse momento da aula síncrona, procuramos ir debatendo com os alunos de forma bem espontânea e sem cobrança de conceitos formais de pesquisadores das áreas, já que os discentes estavam iniciando o curso e ainda não tinham lido os textos nem conhecido o ambiente destinado à exploração dos mesmos. Autores como Façanha, Chianca e Felix (2019, p. 46) corroboram que “[...] a incorporação do

pensamento crítico no contexto da alfabetização científica ocorre em função da compreensão da ciência como um conhecimento aplicado ao cotidiano e presente nas tomadas de decisão de forma crítica no sentido de sua validade.”

Como atividade para ser executada de forma assíncrona, indicamos a leitura de um texto e que assistissem a alguns vídeos, para que eles se sentissem estimulados na busca do conhecimento. Além disso, destinamos duas ferramentas de aprendizagem para que ocorresse interação entre a turma e os facilitadores: o fórum de discussão e o *Padlet*.

O ambiente “fórum de discussão” e o *Padlet* são espaços destinados ao exercício de relações dialógicas abertas, que visam proporcionar “[...] interações ocorrentes nestes espaços intersubjetivos de diálogos e trocas de conhecimentos que permitem aos sujeitos ativos estabelecerem as pontes necessárias entre os saberes que já conhecem [...]” (MARTINS; ALVES, p. 03, 2016). Esses ambientes são espaços importantes e necessários de serem utilizados para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

No fórum, foi solicitado o seguinte: “Conforme percebemos nos textos discutidos, conceituar Alfabetização Científica e Letramento pode não ser uma tarefa tão simples, diversos pesquisadores apontam vários sinônimos e conceitos. A partir da leitura e debate reflexivos, como você descreveria a diferença entre Alfabetização Científica e Letramento?”. Tivemos somente 25% de respondentes, porém, percebemos que os alunos respondentes compreenderam os conceitos e atingiram o objetivo proposto na atividade.

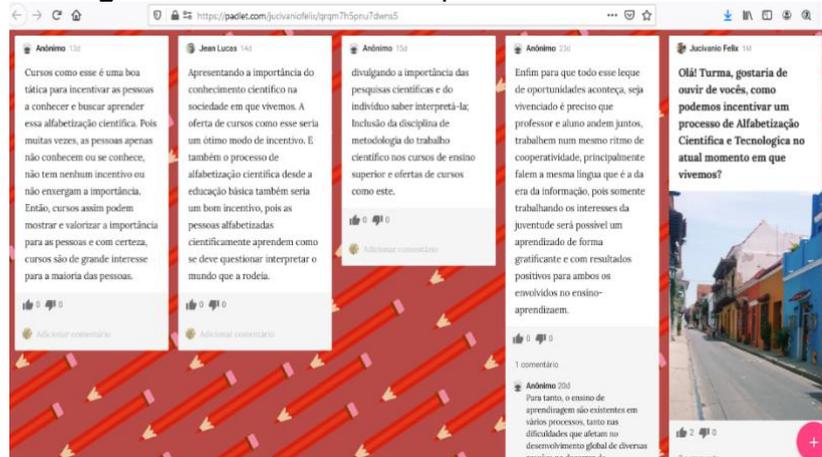
A outra ferramenta utilizada foi o *Padlet*, recurso para construção de mural virtual, *online*, colaborativo e gratuito, possibilitando que os usuários possam comentar e interagir com as postagens de materiais publicados no mural.

Ferramentas como o *Padlet*, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula. O uso do *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem não invalida de forma alguma as tradicionais plataformas de

educação a distância, apenas contribui para mostrar que há outros recursos colaborativos que também podem potencializar processos formativos no ciberespaço, dependendo do desenho metodológico do curso (SILVA; LIMA, p. 85, 2018).

Nessa estratégia de ensino, tivemos a participação dos mesmos cinco alunos que participaram ativamente de todas as atividades propostas. Percebemos que eles também conseguiram atingir os objetivos propostos com o uso da estratégia, pois conseguiram descrever possibilidades para que possam alcançar um processo de letramento e conscientização do ser cidadão crítico, conforme consta na Figura 03.

Figura 03: Mural elaborado pelos facilitadores



Fonte: Arquivo próprio dos pesquisadores, 2020.

Conforme Bernardo, Gonçalves e Werner (2018), o processo de alfabetização científica deve ser proporcionado por meio das observações empíricas dos ambientes, e a exibição de filmes e vídeos facilitará a leitura do que ocorre na natureza e irá possibilitar que os sujeitos envolvidos possam ter condições de refletir sobre os fatos ocorridos, além de ser possível a realização de experimentos que movam e provoquem discussões na turma.

Em outro momento síncrono, realizado no dia 15 de setembro de 2020, enviamos o *link* de acesso à turma, conforme o dia e horário programados. Especificamente para

esses momentos, utilizamos outras estratégias de ensino, como a nuvem de ideias por meio do aplicativo *Mentimeter*, a partir do qual os participantes responderam duas inquietações: “Letramento científico é [...]” e “Alfabetização para mim é [...]”. Nesse momento, tivemos a participação de 15 alunos que responderam o questionário inicial, com uma interação maior, e os alunos puderam tirar dúvidas e participar ativamente desse momento.

Com a realização dessas atividades percebemos o quão importante foi esse debate. Como relatado no momento síncrono pelos participantes, a situação “abriu” suas mentes para a realização de novas atividades e conhecimentos sobre a temática e sobre os aplicativos de estratégias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de trabalhar a temática de ACT em um AVA, dentro de um contexto atípico ocasionado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), foi preciso, antes de tudo, entendermos as realidades e as necessidades educacionais dos alunos neste tempo pandêmico e, em seguida, compreendermos e munirmo-nos de conhecimentos sobre os artefatos tecnológicos aplicados ao processo de ensino e aprendizagem.

Com a rede mundial de computadores, abriu-se “uma nova janela” que se tornou “algumas novas janelas” de saída de mundo físico para um “mundo virtual”, com possibilidades de comunicações e interações com o uso de inúmeras ferramentas tecnológicas e virtuais. Ou seja, a Internet, juntamente com as novas tecnologias, proporcionou e proporciona a evolução e o desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem, possibilitando uma comunicação em tempo real por meio de mensagens, vídeos e outros, com formas de integrar e potencializar os processos de aprendizagem para as diversas necessidades e características pessoais dos educandos. (TIZIOTTO; CAZARINI, 2006)

Nesse sentido, podemos dizer que os nossos objetivos foram alcançados, uma vez que elaboramos o AVA em conformidade com o proposto pela ação de extensão

que planejamos; executamos as atividades propostas, possibilitando que os participantes interagissem e participassem do curso em questão, abordando a temática sobre AC e LC. Com isso, percebemos, a princípio, um estranhamento dos participantes em relação à temática proposta, conforme questionário inicial de sondagem. Todavia, posterior ao desenvolvimento das atividades nas modalidades assíncronas e síncronas, visualizamos que os participantes da ação de extensão que propusemos começaram a se familiarizar com as ideias acerca da AC e do LC, afirmação essa constatada por meio das respostas dadas no questionário final.

No desenvolvimento das atividades surgiram algumas dificuldades relatadas pelos alunos do curso ofertado: dificuldades de acesso à plataforma pela indisponibilidade de uma Internet com acesso de qualidade, não interação dos alunos de forma satisfatória com os questionamentos e atividades propostas, desistência de alguns alunos durante a realização do curso, alegando excesso de atividades para o período de oferta do curso. Porém, tivemos a possibilidade de debater e propor diversas situações que se mostraram importantes para os acadêmicos do curso de Serviço Social, pois eles demonstraram compreender o processo de letramento para a formação de cidadãos capazes de discutir e aprender sobre seus próprios direitos e deveres.

Por fim, acreditamos na importância do uso dos artefatos tecnológicos, materiais e imateriais, no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, no cenário que vivenciamos na atualidade, o de pandemia da Covid-19. Com isso, por meio do uso de tais ferramentas, foi possível desenvolver a ação de extensão, juntamente com as atividades planejadas e propostas, acerca da ACT.

Agradecimentos

Agradecemos à Faculdade XXX pela disponibilidade em ofertar o curso de extensão para os alunos da instituição e nos acolher como pesquisadores.

Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa PROSUC – Taxa durante o período de realização de estudo dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

CABRAL, T. C. B. **Ensino e aprendizagem de matemática na engenharia e o uso de tecnologia**. CINTED-UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 2, p. (sem marcação de páginas), nov. 2005.

BERNARDO, F. P. A.; GONÇALVES, A. F. S.; WERNER, E. T. A experimentação nas aulas de ciências: estratégias para alfabetização científica no ensino fundamental. **Revista Ciências & Ideias**, v. 09, n. 1, p. 146-161, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FAÇANHA, A. A. de B.; CHIANCA, R. C.; FELIX, C. P. O pensamento crítico no contexto da alfabetização científica: um estudo com futuros professores de ciências. **Revista Ciências & Ideias**, v. 10, n. 2, p. 42-55, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. B., “Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola”, In: Kleiman, A.B. (org.), **Os Significados do Letramento** – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MARTINS, A. C. S.; ALVES, L. A. S. O Fórum de Discussão como Instrumento Avaliativo de Aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 19, n. 2, p. 106-122, jun./set. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/62540/39082>.

MARTINS, D. O.; TIZIOTTO, S. A.; CAZARINI, E. W. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 15, p. 113/8-131, 2016.

MISKULIN, R. G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo de ensino/aprendizagem da geometria**. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **De On the Horizon** (NCB University Press), vol. 9 n. 5, out. 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Revista Renote: novas tecnologias na educação**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. DOI: [10.1590/S1413-24782004000100002](https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002).

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio**, julho/outubro 2009.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 27 Jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000400002>.

**ESTUDO DE CASO E JÚRI SIMULADO: DUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
PARA AULAS VIRTUAIS**

***CASE STUDY AND SIMULATED JURY: TWO TEACHING STRATEGIES
FOR VIRTUAL CLASSES***

***CASO DE ESTUDIO Y JURADO SIMULADO: DOS ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA PARA CLASES VIRTUALES***

Sibeli Balestrin Dalla Costa

sibeli.costa@universo.univates.br

Mestra em Ensino.

Professora nas Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA),
campus Vilhena, Rondônia, Brasil.

Claudeli Mistura Corrêa

claumistura@gmail.com

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do
Vale do Taquari (Univates).

Professora do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

Manoel Maria Silva Negrão

manoel.negrao@universo.univates.br

Mestre em Ensino.

Professor pela Secretaria de Educação do Estado de Amapá, Brasil e Coordenador pedagógico
pela Prefeitura Municipal de Santana, Amapá, Brasil.

Derli Juliano Neuenfeldt

derlijul@univates.br

Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento.

Professor titular dos cursos de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado e do Programa de
Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari (Univates),
Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Silvana Neumann Martins

smartins@univates.br

Doutorado em Educação.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e do Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari
(Univates). Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMO

O objetivo deste estudo é relatar a experiência pedagógica de uma professora do curso de Graduação em Farmácia sobre a utilização do Estudo de Caso e do Júri Simulado como estratégia de ensino em aulas virtuais. As aulas foram ministradas numa instituição de Ensino Superior do interior do estado de Rondônia. O Estudo de Caso e o Júri Simulado foram utilizados com uma turma de 15 alunos do 2º período do curso de Graduação em Farmácia, na disciplina de Ética e Legislação Farmacêutica. As aulas virtuais ocorreram no segundo semestre do ano de 2020, durante o período de pandemia da Doença de Coronavírus 2019. A experimentação destas estratégias de ensino permitiu a adaptação de práticas pedagógicas ao contexto da pandemia, sendo consideradas assertivas pelos acadêmicos, o que demonstra que as aulas virtuais podem proporcionar um ensino interativo de qualidade com a participação ativa dos alunos, além de contribuírem para o desenvolvimento do pensamento crítico durante o processo formativo do graduando em Farmácia. Conclui-se que, ao utilizar estas duas estratégias de ensino em aulas virtuais, há contribuição com o conhecimento dos alunos, segundo a percepção da docente.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Aulas virtuais. Estudo de caso. Júri simulado. Ensino superior.

ABSTRACT

The objective of this study is to report the pedagogical experience of a teacher of the Pharmacy Graduation course on the use of the Case Study and the Simulated Jury as teaching strategies in virtual classes. The classes were taught in a higher education institution in the interior of the state of Rondônia. The Case Study and the Simulated Jury were used with a class of 15 students from the 2nd period of the Undergraduate Course in Pharmacy, in the discipline of Ethics and Pharmaceutical Legislation. Virtual classes took place in the second half of 2020, during the pandemic period of Coronavirus Disease 2019. The experimentation of these teaching strategies allowed the adaptation of pedagogical practices to the context of the pandemic, being which demonstrates that virtual classes can provide a quality interactive teaching with the active participation of students, and contribute to the development of critical thinking during the training process of the graduate in Pharmacy. It is concluded that by using these two teaching strategies in virtual classes, there is contribution to the knowledge of students, according to the perception of the teacher.

Keywords: Teaching strategies. Virtual classes. Case study. Simulated jury. University education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es relatar la experiencia pedagógica de una profesora del curso de Graduación en Farmacia sobre la utilización del Estudio de Caso y del Jurado Simulado como estrategias de enseñanza en clases virtuales. Las clases fueron impartidas en una institución de Enseñanza Superior del interior del estado de Rondônia. El Estudio de Caso y el Jurado Simulado fueron utilizados con una clase de 15 alumnos del 2º período del curso de Graduación en Farmacia, en la disciplina de Ética y Legislación Farmacéutica. Las clases virtuales tuvieron lugar en el segundo semestre del año 2020, durante el período de pandemia de la enfermedad de Coronavirus 2019. La experimentación de estas estrategias de enseñanza permitió la adaptación de prácticas pedagógicas al contexto de la pandemia, siendo consideradas asertivas por los académicos, lo que demuestra que las clases virtuales pueden proporcionar una enseñanza interactiva de calidad con la participación activa de los estudiantes, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico durante el proceso formativo del graduando en Farmacia. Se concluye que, al utilizar estas dos estrategias de enseñanza en clases virtuales, hay contribución con el conocimiento de los alumnos, según la percepción de la docente.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza. Clases virtuales. Estudio de caso. Jurado simulado. Enseñanza superior.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), declarou a confirmação de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. No início de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a existência de um novo tipo de vírus, advinda da denominação de Coronavírus Disease 2019 (COVID-19).

Considerando o período de pandemia e as consequentes orientações de distanciamento social a serem seguidas, Natividade (2020, p.1) afirma: “Na pandemia COVID-19, estados e municípios brasileiros adotaram medidas de distanciamento social como estratégia para reduzir o número de casos e o controle da doença”. Inúmeras ações ocorreram no Brasil, ao longo de 2020, como a implementação de medidas de distanciamento social nos municípios, em decorrência do acelerado número de casos da doença causada pelo

Coronavírus (COVID-19) e as altas taxas de ocupação dos serviços críticos de saúde, como as Unidades de Terapia Intensiva (BRASIL, 2020a).

As medidas de distanciamento social ocorreram devido à Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020; em virtude da Portaria no 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), conforme Decreto no 7.616, de 17 de novembro de 2011; e pela Nota Pública, de 13 de abril de 2020, na qual o Conselho Nacional de Saúde defende a necessidade de manutenção do isolamento (ou distanciamento) social como método mais eficaz de prevenção à pandemia, conforme orientam a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e a OMS para a preservação da vida da população brasileira (BRASIL, 2020a).

Assim, em virtude da necessidade de distanciamento social, foi adotado o ensino remoto emergencial em todos os níveis, na área da educação. O ensino passou a ser ofertado de forma remota, a fim de minimizar a transmissão do Coronavírus (BRASIL, 2020b). Essa mudança na rotina educativa obrigou os professores a passarem por um processo de adaptação e de modificação dos planos de ensino, o que impactou o modo de ministrar as aulas.

A busca por estratégias de ensino pode ser trabalhada virtualmente passou a ser fundamental para a continuidade das aulas e ensinar com qualidade. A dinamização de uma aula com o auxílio de diferentes estratégias de ensino pode contribuir para a participação ativa dos alunos, para que eles interajam com o conteúdo proposto, com seus colegas e com o professor, a fim de facilitar a compreensão do tema (MACIEL; MORESCO; DUTRA; LEÃO, 2018).

O uso de diferentes estratégias de ensino é considerado um desafio por muitos professores. Por isso, as mudanças em sala de aula devem ocorrer de forma gradativa. Os desafios enfrentados pelos educadores em relação às mudanças são complexos, pois as tendências de novas práticas pedagógicas

seguem as transformações pelas quais passa a humanidade. Para que essas mudanças ocorram, os professores precisam aderir ao uso de diferentes estratégias de ensino para que possam proporcionar aulas mais atrativas, dinâmicas e reflexivas (MACIEL; MORESCO; DUTRA; LEÃO, 2018).

Anastasiou e Alves (2012) reforçam que o objeto de trabalho do professor vai além do conteúdo em si, abrangendo um conjunto de saberes, por adoção ou por contradição, dos envolvidos na aula. É importante que o professor estimule o desenvolvimento de ações desafiadoras e que exijam reflexões. Para isso, faz-se necessário que o professor seja, de fato, um verdadeiro estrategista, no sentido de promover e organizar as melhores ferramentas facilitadoras para determinado assunto (BÜHRING; QUARTIERI; MARCHI, 2020).

Masetto (2003) afirma que a aprendizagem como ponto central reveste-se de grande importância, principalmente, no tocante ao método a ser adotado pelo professor para ensinar determinado conteúdo ao aluno e como ele aprenderá. As estratégias utilizadas terão como consequência o sucesso ou o fracasso da aula. Sendo assim, para o autor, a estratégia de ensino condiz com a arte de escolhas sobre um conjunto de disposições que permitem ao aprendiz alcançar os objetivos escolares.

Os conceitos de ensino e de aprendizagem que têm repercutido em propostas pedagógicas de todos os níveis de escolaridade, na visão de Freire (2001), condizem com uma troca contínua de funções entre aluno e professor, ou seja, uma hora, um ensina e o outro aprende; outra hora, quem ensina aprende e quem aprende ensina. Esta íntima ligação em sala de aula, seja ela presencial ou virtual, promove uma significativa relação entre os envolvidos no processo educacional. Este fato pode contribuir assertivamente para a inserção de novas estratégias de ensino, que possibilitem ao aluno maior domínio de raciocínio e postura crítica diante de uma situação-problema.

Somado a isso, as rápidas transformações em todos os níveis de educação no mundo, em virtude da ocorrência da pandemia pela Covid-19, têm se discutido sobre a qualidade do ensino e da formação de profissionais. A

necessidade de adaptação com o ensino remoto, sem prévia realização de capacitação aos professores e aos alunos, atribuiu um conjunto de desafios para a prática educativa (MINAYO; SILVA; ALVEZ, 2022).

Tendo em vista a importância da dinâmica nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e pensando em metodologias possíveis de serem trabalhadas virtualmente, este artigo apresenta o uso de duas estratégias de ensino utilizadas com acadêmicos do 2º período do Curso de Graduação em Farmácia, na disciplina de Ética e Legislação Farmacêutica, em aulas virtuais, no período de pandemia de Covid-19. O trabalho foi desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil, interior do Estado de Rondônia.

A primeira estratégia é a do Estudo de Caso, cujo objetivo é estimular reflexões críticas sobre condutas éticas da profissão, tendo como base um caso definido pelo professor. A segunda estratégia é o Júri Simulado, com o intuito de trabalhar na mesma linha de raciocínio ético do estudo de caso. Para isso, a turma foi dividida em dois grandes grupos: um, para a defesa e o outro, para a acusação.

O estudo de caso proporciona aprendizagem significativa, que permite a resolução de problemas reais do campo profissional e até mesmo da vida pessoal. Esta estratégia de ensino apresenta-se como um instrumento pedagógico, que pode ser utilizado, principalmente, em duas circunstâncias: no envolvimento com problemas reais ou em situações para estimular a reflexão (CAMARGO; DAROS, 2018).

Prosseguindo na perspectiva de novas estratégias para as aulas virtuais, Anastasiou e Alves (2012) mencionam o Júri Simulado como a exposição de uma situação-problema, em que deverão ser apresentados argumentos de defesa e de acusação. É uma técnica capaz de mobilizar a turma toda em função de uma problemática, proporcionando desenvolvimento de habilidades de argumentação, de pensamento lógico e de julgamento.

Diante do exposto, o presente trabalho apresenta como objetivo relatar a experiência pedagógica de uma professora do Curso de Graduação em

Farmácia, que utilizou o Estudo de Caso e do Júri Simulado como estratégias de ensino em aulas virtuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência de uma professora do Ensino Superior de uma instituição do interior do estado de Rondônia/BRA, que utilizou duas estratégias de ensino - Estudo de Caso e Júri Simulado - com uma turma de 15 alunos do 2º período do Curso de Graduação em Farmácia, na disciplina de Ética e Legislação Farmacêutica. As duas estratégias foram utilizadas no ensino do mesmo caso clínico.

A aplicação destas estratégias ocorreu no segundo semestre de 2020, no período da pandemia da COVID-19. Conseqüentemente, as aulas foram ministradas de forma remota, no caso desta instituição, virtualmente.

A primeira estratégia de ensino a ser elucidada é o Estudo de Caso. O contexto do caso foi passado inicialmente aos alunos por meio de uma aula remota pelo *Google Meeting*. A dinâmica para o Estudo de Caso foi desenvolvida da seguinte forma: o primeiro passo foi a divisão da turma em três grupos de cinco alunos para reflexões sobre o caso (50 minutos); o segundo passo foi a realização de um debate com todos os grupos, permitindo a exposição dos fatos e argumentos (50 minutos); o terceiro e último passo foi realizar o fechamento do debate enfatizando os principais pontos abordados dentro da temática (50 minutos), totalizando um tempo de duas horas/aulas.

Já a segunda estratégia foi o Júri Simulado. Os alunos da turma foram distribuídos de forma que assumissem as funções dos componentes de um júri, devendo cada um deles desempenhar adequadamente sua função na execução da apresentação (figura 1).

Figura 1 - Função de cada participante na estratégia de ensino do Júri



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Os papéis assumidos pelos estudantes foram os seguintes: um representou o farmacêutico, sendo este o réu do processo; um representou o juiz; um foi o escrivão; dois foram as testemunhas de defesa; um foi a testemunha de acusação; outro foi o advogado de defesa; dois representaram o público para ajudar na composição dos argumentos defensivos; um foi o promotor e dois foram o público para ajudar na composição dos argumentos de acusação; três fizeram o papel do conselho de sentença.

As etapas do Júri foram divididas da seguinte forma: duas horas para a organização do júri e duas horas para a execução. Tempo estimado para a apresentação da dinâmica: apresentação do caso pelo juiz (10 min); exposição dos argumentos da acusação, incluindo a fala da testemunha (30 min); explanação dos argumentos da defesa, incluindo a fala das duas testemunhas (40 min); debate entre os grupos (10 min); considerações finais (5 min para

cada grupo – 10 min); veredicto final (5 min); *feedback* da estratégia com a turma (15min), totalizando um tempo de 4 horas/aulas.

Na continuidade, relata-se o caso clínico e o desenvolvimento das estratégias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No estudo de caso, também chamado de caso clínico, a respectiva estruturação é feita pelo professor, direcionando-o aos conteúdos e cenários presentes na disciplina em que os alunos estão inseridos. O objetivo de cada caso é estimular e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos para que possam avaliar a situação, implementando um plano de cuidado resolutivo e pertinente à situação (PISSAIA, 2021).

Já a estratégia de ensino do Júri Simulado oportuniza a participação ativa e o envolvimento dos alunos durante a aula, além de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de argumentação, de comunicação em público e de raciocínio crítico, pois o aluno terá que analisar a situação de modo geral, expressando sua opinião e a tomada de decisão durante a simulação do júri (MONTEIRO; PISSAIA; THOMAS, 2018).

O caso clínico estudado em sala de aula e relatado neste estudo é o seguinte: Farmacêutico R. B., responsável técnico de uma drogaria do interior do estado de Rondônia, atendeu uma criança de três anos, acompanhada de seus pais. Ao realizar a anamnes¹ da paciente em seu consultório farmacêutico, percebeu a mucosa da garganta irritada, com a presença de secreção.

Os pais relataram que ela estava com dificuldade para engolir e apresentou febre nos últimos dois dias e que estava sendo tratada com Paracetamol Gotas 200 mg/ml, sendo uma gota por kg/dose a cada oito horas.

¹ Palavra grega: *aná* = trazer de novo e *mnesis* = memória. É uma forma de estabelecer um relacionamento com o paciente, pois ocorre no primeiro contato com quem o profissional de saúde obtém informações que subsidiam as ações ou condutas a serem realizadas (BARROS, 2010).

Os pais também apresentaram ao farmacêutico um hemograma da criança, no qual identificou-se um quadro clínico de leucocitose e neutrofilia, o que caracteriza uma infecção bacteriana. Com seus conhecimentos farmacológicos, o profissional sabia que o tratamento para este caso seria antimicrobiano. Contudo, os pais não tinham prescrição médica para tal tratamento, a qual é necessária, segundo a legislação (RDC nº 44/2010), para a compra desta classe de medicamentos. Os pais alegaram que estavam desesperados por não encontrarem médico disponível na cidade e pediram que o profissional vendesse a medicação sem a prescrição.

O farmacêutico, comovido com a situação, liberou a medicação de Amoxicilina 500mg/5ml – 5ml, três vezes ao dia por sete dias. Depois de algumas semanas, o farmacêutico recebeu uma intimação judicial por venda ilegal de antimicrobianos, que teriam causado a morte da criança por reação alérgica à penicilina. Para analisar este caso clínico, sugerem-se as seguintes reflexões: O farmacêutico é culpado pela morte da criança? Do ponto de vista ético, o profissional agiu corretamente?

A partir desse caso, entendeu-se que o júri simulado proporcionaria um debate entre os acadêmicos, possibilitando a discussão e o olhar a partir de diferentes pontos de vista. Estas estratégias de ensino contribuem para o conhecimento e a vivência do aluno com a realidade e as demandas da assistência à saúde, as quais poderá vivenciar em sua atuação profissional.

Os resultados obtidos a partir das estratégias utilizadas foram positivos. Esta análise foi possível através do *feedback* dos próprios alunos com relação às aulas desenvolvidas e às estratégias de ensino utilizadas pela professora, com o intuito de dinamizar as aulas virtuais e promover maior interação entre os envolvidos e com o conteúdo proposto. Desse modo, observou-se que estas estratégias de ensino contribuíram de forma significativa para a participação ativa e a aprendizagem dos alunos. O trabalho em equipe desenvolveu o senso crítico dos alunos ao terem que lidar com percepções diferentes, frente ao mesmo caso clínico.

De acordo com Masetto (2003), a técnica de estudo de caso tem por objetivo colocar o aprendiz frente a uma situação (real ou fictícia), para a qual deve buscar soluções adequadas para sua resolução. Nesta estratégia, os alunos devem ser capazes de trabalhar em equipe, desenvolver habilidades de analisar situações-problemas e integrar a teoria com a prática. Esta estratégia pode ser aplicada antes ou depois da exposição do conteúdo pelo professor.

Corroborando, Masetto (2003) e Anastasiou e Alves (2012) afirmam que é importante discutir um estudo de caso que se enquadre no contexto de vida do estudante, além de propor um estudo que seja desafiador, pois quanto maior o desafio, maior tende a ser o envolvimento em busca de respostas. Os autores também ressaltam que as soluções encontradas, individual ou coletivamente, não devem ser comparadas, pois todas contribuem para a construção do conhecimento como um todo.

Nessa perspectiva, o Júri Simulado pode ser desenvolvido em diferentes níveis de ensino e em diferentes cursos e disciplinas. No artigo, "Júri simulado e tempestade cerebral: entendendo a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte" (FORMIGOSA *et al.*, 2017), uma das estratégias utilizadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), na disciplina de Fundamentos de Física III, foi o Júri Simulado. A turma foi dividida em grupos de defesa e de acusação para discutir o tema central Eletricidade. Os autores concluíram a importância de novas metodologias a serem utilizadas em sala de aula, sendo o Júri Simulado uma estratégia bem aceita pelos alunos, agregando conhecimento de modo mais interativo.

Estratégias de ensino consideradas problematizadoras, como as descritas neste trabalho do Estudo de Caso e do Júri Simulado, permitem que o aluno participe de modo ativo e contribua com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, estimula-se o debate sobre o assunto abordado, desenvolve-se a autonomia dos alunos para posicionar-se e agir diante das situações, bem como fornecem-se condições para o estudante ser protagonista

do seu aprendizado e da apreensão dos conteúdos (MOREIRA; XAVIER; SANCHEZ, 2020).

Tanto o Estudo de Caso quanto o Júri Simulado são considerados metodologias ativas de ensino e de aprendizagem. As metodologias ativas defendem o papel protagonista do aluno, seu envolvimento direto nas atividades, participando e refletindo constantemente em todas as etapas dos processos (CAMARGO; DAROS, 2018; MORAN, 2018). Nesse contexto, diante da necessidade de mudanças curriculares e de práticas pedagógicas no ensino superior, a implementação de metodologias ativas é fundamental para uma aprendizagem eficaz na educação profissionalizante na contemporaneidade (ANDRADE JUNIOR; SOUZA; SILVA, 2019).

É interessante correlacionar as metodologias ativas utilizadas em aula durante a graduação com a própria vida profissional no futuro. O caso aqui exposto evidencia bem a necessidade de o profissional farmacêutico ser capaz de intervir em determinadas situações do seu ambiente de trabalho, tendo raciocínio crítico e habilidades para sanar as demandas do paciente e atendê-lo da melhor forma possível, respeitando as regras legais da profissão.

Nesse sentido, ao utilizar as estratégias de ensino do Estudo de Caso e do Júri Simulado, a professora permitiu que o acadêmico se colocasse diante de um caso clínico, como se fosse uma situação real, na qual teve que lidar ativamente com seus conhecimentos específicos e também com questões éticas da profissão.

Além disso, estas estratégias de ensino permitiram que os futuros farmacêuticos vivenciassem a interdisciplinaridade como método de aprendizagem, uma vez que, ao tentar solucionar o caso clínico, o acadêmico precisou relembrar seus conhecimentos farmacológicos, evidenciar as resoluções da profissão farmacêutica, relacionadas à prescrição e à dispensação de medicamentos, como também elucidar a ética e a moral da sua conduta.

A prática da interdisciplinaridade na formação acadêmica do farmacêutico contribui para a superação de obstáculos na profissão, para

facilitar o trabalho em equipe e inserir a integralidade nas ações em saúde. Vale destacar que esta última é uma necessidade do setor da saúde, pois direciona-se ao modelo assistencial do Sistema Único de Saúde no Brasil. Nesse sentido, torna-se relevante a inserção da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas no curso de Graduação em Farmácia (SOUZA; BASTOS, 2016).

Ao passar por situações semelhantes ao longo da vida acadêmica, o profissional lembrará desta experiência vivenciada durante o seu processo de formação no ensino superior, que poderá trazer-lhe mais segurança para enfrentar e resolver as demandas do seu ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem é um percurso desafiador, tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Este desafio dobrou de tamanho frente ao cenário da pandemia ocasionada pela Covid-19. Os professores foram obrigados adaptar, num curto período de tempo, o planejamento das práticas pedagógicas de aulas presenciais a aulas virtuais. Nessa perspectiva, os educadores tiveram que se (re)inventar para continuar proporcionando e construindo conhecimentos, valendo-se de metodologias e estratégias atrativas ao olhar do aluno.

Quanto às estratégias de ensino que permitiram esta adaptação, este trabalho apresenta o Estudo de Caso e o Júri Simulado como caminhos possíveis. Ambas foram assertivas na turma em que foram desenvolvidas, demonstrando que a dinamização em salas de aulas virtuais pode proporcionar um ensino de qualidade e interativo, instigando a autonomia do aprendiz sob sua própria aprendizagem e colaboração no trabalho em grupo.

A utilização destas estratégias de ensino permitiu que todos os alunos trabalhassem em conjunto, em busca da resolução do mesmo caso clínico, o que contribuiu para o aprendizado em equipe. Foi possível olhar e estudar o caso clínico a partir de diferentes perspectivas e visões. Cada aluno, ao despertar um questionamento ou sugerir uma solução, trouxe diferentes

hipóteses para o desfecho final, elucidando que a “verdade absoluta” pode ser revista sob a ótica de diferentes pensamentos.

Além da contribuição do ensino e da aprendizagem do conteúdo proposto pela disciplina e também do trabalho em grupo, observa-se que a metodologia ativa para a resolução da demanda aqui proposta permitiu que o acadêmico se deparasse com uma situação comum da rotina farmacêutica.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari (Univates).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org).

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

ANDRADE JUNIOR, Jackes de Mello; SOUZA, Liliane Pereira de; SILVA, Neizi Lidiane Copetti da (Orgs). **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade.** Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

BARROS, Alba Lucia Bottura Leite de; cols. **Anamnese & exame físico: avaliação diagnóstica de enfermagem no adulto.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020.** Publicado no D.O.U. em: 01 jun. 2020b, seção 1, p. 32. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020.** Publicado em: 11 maio 2020a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein; QUARTIERI, Marli Teresinha; MARCHI, Miriam Ines. Estratégias de ensino: meios de aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 168-187, 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FORMIGOSA, Marcos Marques; QUARTIERI, Marli Terezinha; DEL PINO, José Cláudio; MARCHI, Miriam Ines. Júri simulado e tempestade cerebral: entendendo a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 899-920, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3861/12030>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9qbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MACIEL, Laís Bezerra; MORESCO, Carla Cristina Wolschick; DUTRA, Mara Maria; LEÃO, Marcelo Franco. Elaboração de mapas conceituais como estratégia para o ensino de ciências. In.: LEÃO, Marcelo Franco; DUTRA, Mara Maria; ALVES, Ana Cláudia Tasinaffo. **Estratégias didáticas voltadas para o ensino de ciências: experiências pedagógicas na formação inicial de professores**. Uberlândia: Edibrás, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, p. 85-139, 2003. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10641.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SILVA, Renan Antônio da; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. Ensino remoto e seus desafios em decorrência da pandemia da covid-19: ensino e seus limites. **REVASF**, v. 12, n. 27, p. 257-274, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1795/1166>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MONTEIRO, Sabrina; PISSAIA, Luís Felipe; THOMAS, Juliana. A realização de Júri Simulado como Estratégia de Ensino para alunos do ensino médio. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 12, p. 01-11, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659019013/html/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MORAN, José. Parte I – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, Ana Luiza Alves; XAVIER, Maria Lelita; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz. Estratégias de ensino aprendizagem em história da enfermagem na perspectiva dos estudantes: um estudo comparativo. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21617/24143>. Acesso em: 13 mar. 2022.

NATIVIDADE, Marcio dos Santos; BERNARDES, Kionna; PEREIRA, Marcos; MIRANDA, Samilly Silva; BERTOLDO, Juracy; TEIXEIRA, Maria da Glória; Humberto Lago LIVRAMENTO; ARAGÃO, Erika. Distanciamento social e condições de vida na pandemia COVID-19 em Salvador-Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3385- 3392, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kjGcdPcnc3XdB7vzGJjZVzP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa COVID-19**: escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PISSAIA, L. F. Estudo de caso como estratégia de ensino em saúde. **Signos**, v. 42, n. 2, p. 9-20, 2021. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2736/1862>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUSA, Iane Franceschet de; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Interdisciplinaridade e formação na área de farmácia. **Trab Educ Saúde**, v. 14, n. 1, p. 97-117, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7GBdr5bM6bTL9rwwC5Xy7kv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.



e-ISSN: 2177-8183

**OFICINAS DAS EMOÇÕES: PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA NA
MODALIDADE VIRTUAL**

**WORKSHOPS OF EMOTIONS: PROMOTION OF MENTAL HEALTH IN
CHILDHOOD IN THE VIRTUAL MODE**

**TALLERES DE EMOCIONES: PROMOCIÓN DE SALUD MENTAL EN NIÑOS EN
MODALIDAD VIRTUAL**

Beatriz da Silva Moreira

beatrizdasilvamoreira@gmail.com

Graduada em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

Ádria Caroene Queiroz Sabbá

adria.queiroz.31@gmail.com

Graduanda em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

Breno Paulino da Silva

brnpln650@gmail.com

Graduando em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

Lívia Fernanda Nascimento dos Santos

liviaf.nsantos@gmail.com

Graduanda em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

Pedro Henrique Nogueira Guerra

phng.psiufam@gmail.com

Graduanda em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

Tamires Diniz Cardona

tamirescardona@ufam.edu.br

Mestre em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência que narra a trajetória de um projeto de intervenção voltado à atuação da promoção da saúde mental na infância. A execução do projeto foi dividida em quatro etapas: o processo anterior às oficinas, oficinas voltadas aos pais, oficinas voltadas às crianças e avaliação dos alunos sobre a experiência. Todas elas estiveram embasadas no repertório teórico e prático da Terapia Cognitivo-Comportamental em grupos com crianças e adolescentes, tendo como estrutura base: 1) recepção; 2) recordação do conteúdo abordado no encontro anterior; 3) psicoeducação das emoções; 3) atividades - treino em identificação e reconhecimento das emoções, e 4) encerramento com feedback. Os resultados apontaram que, dentre outros aspectos, realizar oficinas de emoções com crianças e seus pais é uma estratégia promotora de saúde mental. Ademais, a adaptação criativa e inovadora do fazer do psicólogo da modalidade presencial para a modalidade virtual com crianças, é sim possível utilizando recursos lúdicos, interativos, atuais e criativos. Reforçou também que a inserção dos alunos da graduação em psicologia em atividades com e para o público externo é importante; e a conjugação entre disciplinas de estágios e projetos de extensão é benéfica aos docentes, discentes e comunidade.

Palavras-chave: Saúde mental; infância; emoções; modalidade virtual; estágio em psicologia.

ABSTRACT

This article is an experience report that narrates the trajectory of an intervention project aimed at promoting mental health in childhood. The execution of the project was divided into four stages: the process prior to the workshops, workshops aimed at parents, workshops aimed at children and students' evaluation of the experience. All of them were based on the theoretical and practical repertoire of Cognitive-Behavioral Therapy in groups with children and adolescents, having as a base structure: 1) reception; 2) recollection of the content covered in the previous meeting; 3) psychoeducation of emotions; 3) activities - training in identifying and recognizing emotions, and 4) closure with feedback. The results showed that, among other aspects, conducting emotional workshops with children and their parents is a strategy that promotes mental health. Furthermore, the creative and innovative adaptation of the psychologist's work from the face-to-face modality to the virtual modality with children is indeed possible using playful, interactive, current and creative resources. He also reinforced that the insertion of undergraduate psychology students in activities with and for the external public is important; and the combination of internship disciplines and extension projects is beneficial to teachers, students and the community.

Keywords: Mental health; childhood; emotions; virtual mode; internship in psychology.

RESUMEN

Este artículo es un relato de experiencia que narra la trayectoria de un proyecto de intervención dirigido a la promoción de la salud mental en la infancia. La ejecución del proyecto se dividió en cuatro etapas: el proceso previo a los talleres, talleres dirigidos a padres, talleres dirigidos a niños y evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes. Todos ellos se basaron en el repertorio teórico y práctico de la Terapia Cognitivo-Conductual en grupos con niños y adolescentes, teniendo como estructura base: 1) recepción; 2) recuerdo del contenido tratado en la reunión anterior; 3) psicoeducación de las emociones; 3) actividades - entrenamiento en identificación y reconocimiento de emociones, y 4) cierre con feedback. Los resultados mostraron que, entre otros aspectos, realizar talleres de emociones con los niños y sus padres es una estrategia para promover la salud mental. Además, la adaptación creativa e innovadora del trabajo del psicólogo de la modalidad presencial a la modalidad virtual con niños sí es posible utilizando recursos lúdicos, interactivos, actuales y creativos. También reforzó que es importante la inclusión de estudiantes de pregrado en psicología en actividades con y para el público externo; y la combinación de disciplinas de pasantías y proyectos de extensión es beneficiosa para los docentes, los estudiantes y la comunidad.

Palabras clave: Salud mental; infancia; emociones; modalidad virtual; pasantía en psicología.

INTRODUÇÃO

No contexto da pandemia por COVID-19, estudos apontam que a saúde mental foi um dos aspectos negligenciados, deixando lacunas importantes no enfrentamento dos diferentes desdobramentos causados pela doença (SCHMIDT *et al.*, 2020). A Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005, apud BRESSAN *et al.*, 2014, p. 39) definiu saúde mental na infância e na adolescência como “[...] a capacidade de se alcançar e se manter um funcionamento psicossocial e um estado de bem-estar em níveis ótimos.” Ter saúde mental, nessas fases do desenvolvimento, ressalta a capacidade dos mais jovens de perceber, compreender e interpretar as situações cotidianas, o mundo que está a sua volta, a fim de que, caso necessário, adaptações ou modificações sejam realizadas. Quando se pensa, especificamente, em atuação na promoção da saúde mental na infância, a intervenção do psicólogo é imperativa considerando serem esses os anos iniciais do desenvolvimento humano.

Sobre a relação contexto e saúde mental, a revisão sistemática desenvolvida por Almeida *et al.* (2021), apontou que, em crianças, problemas psicológicos como

ansiedade, tristeza e depressão são consequências diretas do isolamento e da quarentena; dados que reforçam a influência contextual e o papel da promoção de saúde mental na infância por favorecer a identificação e a prevenção precoce de problemas e transtornos (BRESSAN *et al.*, 2014). Assim, falar em promover saúde mental é, dentre outros aspectos, fazer referência a um conjunto de ações com o propósito de produzir condições de vida que favoreçam o bem-estar mental e que possibilitem a manutenção de um estilo de vida mais saudável como, por exemplo, o desenvolvimento da regulação emocional (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

As emoções são processos complexos e variáveis, promotores de mudanças fisiológicas, psicológicas e comportamentais; um meio de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir a ele de forma adaptativa (CAMPOS *et al.*, 2020). Os autores também descrevem que as emoções exercem papel essencial para a sobrevivência humana, por exemplo, conferir competências que contribuem para a solução rápida de problemas e a comunicação interpessoal. Nesse sentido, a ação de regular as emoções faz referência à adaptação da própria emoção com finalidade de alcançar metas particulares, apoiada em processos de antecipação, observação e análise das emoções e dos sentimentos que estão a ela, relacionados; envolve, portanto, o controle das emoções a fim de ter uma atividade cognitiva efetiva, adaptada ao contexto social e benéfica ao indivíduo (ROCHA, CANDEIAS, SILVA, 2018).

Realizar a psicoeducação das emoções é, portanto, uma das maneiras de trabalhar a regulação emocional na infância. Problemas como agressividade, impulsividade, dificuldades de atenção, hiperatividade e baixa tolerância à frustração envolvem questões emocionais que interferem na infância e podem repercutir na vida adulta, como, por exemplo, transtornos de ansiedade, depressão ou recorrência de comportamentos inadequados para o ambiente diante de manifestações emocionais indesejadas (LEAL; RODRIGUES, 2020).

Psicoeducar é encaminhar o ser social para um espaço onde ele possa reconhecer as suas adversidades, bem como suas aptidões, suas emoções e seus pensamentos, contribuindo para um ajustamento social e um melhor estilo de vida (OLIVEIRA *et al.*, 2018). Ensinar conceitos básicos sobre as emoções, como sua definição e sua nomeação adequada, e instigar a reflexão sobre a importância de se

vivenciar adequadamente cada emoção, faz parte da autorregulação emocional (ROCHA *et al.*, 2021); promovendo, assim, competências como autoconsciência das próprias emoções, consciência social (empatia e respeito pelos outros), autocontrole e competências sociais (como comunicação e cooperação) (CAMPOS *et al.*, 2020).

Lidar e regular as próprias emoções é um processo em que os alicerces são lançados na infância, na relação entre criança e seus pais/cuidadores (CAMPOS *et al.*, 2020). Onde a qualidade da adequação entre o temperamento da criança e as respostas parentais moldará a influência da relação no desenvolvimento emocional da criança; ou seja, serviu ao desenvolvimento adaptativo ou contribuiu para as dificuldades com a regulação emocional (MCCLURE *et al.*, 2021). Sob essa perspectiva, crianças que não receberam ou receberam suporte emocional inadequado durante o período de quarentena, podem estar sujeitas aos riscos dos efeitos emocionais negativos de longa duração (SPINELLI *et al.*, 2021).

Considerando o panorama pandêmico vivenciado, o papel e a contribuição da psicologia e a importância da promoção da saúde mental na infância, o projeto de projeto foi pensado e efetivado com o objetivo de contribuir para o processo formativo dos estudantes de psicologia e favorecer a promoção da saúde mental na infância, abordando aspectos relacionados às emoções. O presente artigo é, portanto, um relato dessa experiência.

PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

O relato de experiência é um processo de reflexão e memória, em que um acontecimento é relatado de acordo com a concepção do narrador, manifestando sua visão de mundo, suas convicções e suas capacidades de associação e análise (DALTRO; FARIA, 2019). Sendo assim, segundo os autores, rompe com a ideia de uma verdade imutável, tendo em vista que se trata de um relato subjetivo. Subjetividade que conta com a expertise, a experiência e a fundamentação teórica do pesquisador, apto a produzir e desenvolver um recurso textual concentrado na narração de uma determinada experiência, seja ela acadêmica e/ou profissional que foi, por ele, vivenciada; sem excluir a fundamentação científica e a análise crítica,

elementos essenciais no processo de elaboração de uma pesquisa (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a compreensão dos resultados e sua discussão, optou-se por apresentá-los em quatro categorias, seguindo a ordem de sua execução: a primeira aborda o processo anterior à execução das oficinas, ou seja, desde sua proposta inicial até a inscrição e seleção dos participantes; a segunda apresenta o que foi realizado nas oficinas voltadas aos pais/responsáveis; a terceira discute o que foi vivenciado nas oficinas realizadas com as crianças e, por fim, a quarta categoria explana e discute o feedback dos estagiários sobre a experiência vivenciada.

Descrição do processo anterior: a preparação para a realização das oficinas

Quando a Organização Mundial da Saúde eleva o estado de contaminação por COVID-19 à situação de pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020), diversas medidas políticas, sociais e econômicas precisaram ser adotadas visando conter a propagação do vírus, atenuar e controlar os índices de internações hospitalares e acelerar as pesquisas científicas na busca por soluções. No Brasil, dentre as medidas sanitárias voltadas ao campo da educação, o Ministério da Educação (MEC), conforme a Portaria 544/2020, estabeleceu que a continuação das atividades acadêmicas, tais como aulas, estágios e práticas em laboratório, deveriam ocorrer de forma remota mediante artifícios educacionais digitais ou outras formas estabelecidas pelas instituições de ensino. Nessa direção, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia juntamente ao Conselho Federal de Psicologia (2020), desenvolveram um material com diretrizes para auxiliar nos exercícios práticos e na execução do estágio emergencial remoto durante o período pandêmico, com especificações a respeito das condições de trabalho, processos de atuação e competências das atividades práticas envolvidas com a formação em Psicologia.

Seguindo as normativas atualmente vigentes, esse trabalho surge com a proposta de conjugar duas atividades: efetivar a disciplina de Estágio Básico I em Psicologia (disciplina obrigatória do curso de graduação em Psicologia da

Universidade Federal do Amazonas/UFAM), com um projeto de extensão aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFAM (Decisão CEI N ° 001/2022 - PAREC 00062/2021 – “Oficinas de Promoção em Saúde Mental na Infância”), voltado à atuação na comunidade e, neste período, aberto a propostas de atuação somente na modalidade remota. Portanto, os objetivos do trabalho foram contribuir para o processo formativo dos estudantes, trabalhando aspectos teóricos e práticos do fazer do psicólogo e, favorecer a promoção da saúde mental na infância, no contexto social atual, abordando aspectos relacionados às emoções na infância.

Mas, por que atuar na infância? Dentre os dados levantados pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PELA INFÂNCIA, 2020), relacionados aos possíveis impactos da pandemia e suas medidas sanitárias na vida de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação de desamparo socioeconômico, foram citados: o possível crescimento de problemas envolvendo a relação ensino-aprendizagem, o aumento da evasão escolar, uma maior dificuldade de acesso à alimentação, à água, aos hábitos de higiene pessoal e às atividades recreativas. Além disso, conforme Folino *et al.* (2021) a demonstração de sentimentos como o medo e a preocupação entre crianças, relacionados ao Coronavírus, indica que elas não estão indiferentes ao contexto da pandemia e que são capazes de entender a seriedade dela. O papel da Psicologia é, dentre os vários papéis possíveis nesse contexto e para essa parcela da população, oferecer contribuições importantes para minimizar implicações negativas e promover a saúde mental durante o período de pandemia e, depois, auxiliar na readaptação, no lidar com perdas e transformações (SCHMIDT *et al.*, 2020).

No que concerne a execução da disciplina e, por conseguinte, do projeto de extensão, as atividades foram divididas em quatro momentos: 1) busca de textos, leitura e discussão dos materiais referentes à promoção da saúde mental na infância; 2) divisão dos alunos em equipes de trabalho para planejamento das oficinas e discussão coletiva, detalhada, de cada plano; 3) execução das oficinas (inscrição e seleção dos participantes; primeira oficina com os pais, seis oficinas com as crianças, segunda e última oficina com os pais); 4) e, avaliação (avaliação das oficinas pelas

crianças, avaliação das oficinas pelos pais/responsáveis, avaliação dos alunos sobre a experiência com todo o processo).

Conforme dito anteriormente, o primeiro momento consistiu na busca de textos, leitura e discussão dos materiais referentes à promoção da saúde mental na infância, especificamente, do processo de psicoeducação das emoções por meio de encontros e atividades síncronas e assíncronas entre professora e os estudantes da disciplina, incluindo, entre os estudantes, os participantes/organizadores do projeto de extensão. Posteriormente, visando o planejamento e a execução das oficinas, os discentes foram divididos em oito equipes, cada uma com dois ou três integrantes, com o objetivo de elaborar, montar o cronograma, planejar as atividades e efetivar as oficinas das emoções.

Desse modo, uma equipe encarregou-se da divulgação do projeto e do processo de inscrição e seleção dos participantes; duas abordaram a psicoeducação das emoções com as crianças (psicoeducação das emoções, parte I e parte II); quatro trataram das emoções básicas, cada qual voltada para uma emoção (alegria, tristeza, raiva e medo) e, uma conduziu os dois encontros com os pais/responsáveis. Todas as oficinas estavam embasadas no repertório teórico da Terapia Cognitivo-Comportamental em grupos com crianças e adolescentes, tendo como estrutura básica, de modo geral: 1) recepção; 2) recordação do conteúdo abordado no encontro anterior; 3) psicoeducação das emoções; 3) atividades - treino em identificação e reconhecimento das emoções; 4) encerramento com feedback. Com o cronograma de cada oficina elaborado e corrigido deu-se início ao terceiro momento, a execução das oficinas. Etapa que teve início com a inscrição e seleção dos participantes.

O formulário de inscrição foi produzido através da plataforma *Google Forms*, divulgado pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*, para os contatos e grupos dos discentes e da docente da disciplina, e ficou disponibilizado (aberto à inscrição) por dois dias, 18 e 19 de outubro de 2021. O formulário estava composto por questões abertas e fechadas que visavam, dentre outros aspectos, colher informações sobre: dados sociodemográficos dos participantes; disponibilidade em participar das oficinas; a rotina das crianças no período pandêmico; a percepção dos pais/responsáveis sobre o relacionamento deles com os filhos, suas próprias emoções e a sua regulação

emocional, a regulação emocional dos filhos e o impacto de sua relação com ele e do seu processo educativo nas emoções dos filhos.

As oficinas foram voltadas às crianças (seis oficinas) e aos seus pais/responsáveis destas crianças (duas oficinas); nenhuma das oficinas ocorreu de forma conjunta, ou seja, pais/responsáveis e crianças. Os critérios de inclusão foram: crianças de 8 e 9 anos de idade; os pais/responsáveis com disponibilidade para participar das oficinas voltadas aos pais, nos dias e horários pré-estabelecidos; a criança com disponibilidade de tempo para participar das seis oficinas voltadas a elas e estudando no contraturno do horário dos encontros. Os critérios de exclusão foram: crianças com deficiência; crianças com diagnóstico psiquiátrico; crianças que estavam em ou que já haviam realizado acompanhamento psicológico.

Ao todo, foram recebidas 21 inscrições. O processo de seleção dos inscritos ocorreu no dia 19 de outubro de 2021 e, ao fim deste processo, 6 participantes foram selecionados. Em seguida, notificou-se, via e-mail, todos os pais/responsáveis inscritos informando quais inscrições foram aceitas, quais não foram aceitas e esclarecendo o porquê não foram selecionadas, a partir dos critérios de inclusão e exclusão deste trabalho. Entretanto, para todos eles, inscritos ou não, foi disponibilizado uma cartilha que aborda o desenvolvimento emocional na infância.

O próximo passo então foi a criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp* com os pais/responsáveis selecionados, a fim de facilitar a comunicação entre eles, docente e equipe responsável pelo processo de seleção. Nesse momento, foi então clarificado e disponibilizado aos pais/responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, mediante leitura, aclaração de dúvidas e concordância deles (assinado virtualmente), autorizou e oficializou a participação deles e de seus filhos(a) nas oficinas. Todos os seis selecionados assinaram o TCLE.

Antes do primeiro encontro, uma das participantes assinalou, via *WhatsApp*, incompatibilidade de horário entre as oficinas e as atividades escolares do filho, desistindo da participação deles nas oficinas. Assim, cinco foram as crianças selecionadas. Em geral, as oficinas com as crianças contaram com a participação de todas elas do início ao fim do processo. E, nas oficinas com as mães/responsáveis, em média, quatro estiveram presentes. Cada oficina teve duração média de uma hora

e trinta minutos (1h30min). Entre os objetivos das oficinas destacam-se: o de promover saúde mental por meio de atividades que desenvolvessem o reconhecimento das emoções e dos sentimentos associados a elas, a identificação das sensações e da ação fisiológica das emoções no corpo humano e, também, o de auxiliar as crianças na elaboração de estratégias cotidianas para a regulação emocional.

Oficinas com as Mães/Responsáveis

A decisão por realizar oficinas para os pais/responsáveis teve como embasamento o reconhecimento do papel deles no desenvolvimento emocional dos filhos. Souza, Ferreira e Souza (2021) afirmam que os pais/cuidadores executam uma tarefa-chave no processo de desenvolvimento dos filhos, desde o ponto de vista físico, social e mental. Além disso, a família é o primeiro ciclo social da criança e seus familiares os primeiros agentes de socialização; portanto, elas têm nesse modelo cotidiano exemplos para os seus comportamentos emocionais (SOUZA; FERREIRA; SOUZA, 2021). Nessa linha, Chess e Thomas (1999) indicam que desde as primeiras etapas do ciclo de vida, os pais atuam como balizadores, seja com atitudes positivas ou negativas, na regulação emocional dos seus filhos.

Foram duas as oficinas voltadas aos pais/responsáveis e essas tinham como objetivo: abordar a importância da psicoeducação das emoções dos pais e dos filhos para o cotidiano e o relacionamento entre pais e filhos; ensinar e promover estratégias de regulação emocional nos pais, e como estes podem abordar e trabalhar a temática das emoções, de modo prático, com os filhos.

Dentre as atividades que foram realizadas com os responsáveis, citamos: questionamentos iniciais visando compreender o conhecimento dos participantes sobre as emoções e suas expectativas em relação às oficinas; exposição de figuras/imagens que abarcavam a temática das emoções visando instigar e promover relatos das experiências pessoais (deles, dos filhos e/ou deles com os filhos); apresentação de estratégias de regulação emocional como, por exemplo, técnicas de respiração e reflexão sobre a aplicabilidade e adaptação das estratégias para o cotidiano dos participantes. Em geral, nas oficinas, as mães/responsáveis foram

participativas, se mostraram interessadas nas temáticas propostas, compartilharam suas experiências, seus medos em relação aos filhos e suas estratégias cotidianas para lidar com a emoção deles.

Apesar da literatura destacar o papel dos pais no desenvolvimento socioemocional dos filhos é válido ressaltar que, neste trabalho, 100% das inscrições foram respondidas por mulheres (no total, 21 inscrições foram realizadas - 20 delas eram a mãe da criança e, uma, a avó). Conforme dito anteriormente, das 21 inscrições, apenas seis obedeciam aos critérios de inclusão do trabalho e, destas, cinco permaneceram até o fim das oficinas. A análise dos formulários de inscrição destas cinco participantes apontou que eram elas, as mulheres (mãe ou avó), a figura responsável pelo cuidado e a educação cotidiana das crianças, conforme exemplificam as falas abaixo: “Somos muito coladas, gostamos de ficar muito tempo juntas, brincamos, brigamos, conversamos muito, nos damos muito bem. Sou eu quem controla quando está fora do controle emocionalmente [...]” (P1); “Sou mãe solteira, deixei de trabalhar fora para me dedicar a criação do meu filho [...]” (P2); “Os pais trabalham o dia todo e fica com a avó” (P3).

Segundo o Censo demográfico realizado em 2010, 87,4% das famílias monoparentais brasileiras possuem a mulher como figura responsável pela família (IBGE, 2010 *apud* BENATTI *et al.*, 2021). Pelos dados coletados não é possível afirmar que as mulheres deste estudo são as responsáveis pelo sustento financeiro da família, porém, as respostas ao questionário de inscrição apontam a mulher como a figura de gênero incumbida da tarefa do cuidado dos filhos. Podendo sinalizar ser, a maternidade, função ainda centralizadora na vida das mulheres. Emídio e Castro (2021) investigaram o movimento feminino de abandonar suas carreiras para se dedicar ao cuidado dos filhos. Os resultados do estudo realizado por eles apontaram que essas mulheres, mesmo criando significações sobre as causas da saída do mercado de trabalho, tinham relatos marcados pelo conflito entre as “exigências profissionais” e a “experiência da maternagem”. Santos, Lima e Barbosa (2021, p. 17) apresentam a figura feminina em constante conflito, com fatores como o “incentivo da profissionalização da mulher e investimento nos estudos e carreira profissional, com a expectativa do cumprimento do papel materno”.

Ainda sobre a análise das respostas dadas aos questionários pelas cinco mulheres/mães/responsáveis que participaram das oficinas, aproximadamente 28% delas assinalaram saber reconhecer as próprias emoções e regulá-las, mas afirmaram não acreditar que as suas emoções pudessem interferir na educação que ofertavam ao filho e na sua relação com a criança. Contudo, Curvello e Mendes (2020) apontam que crianças pequenas não somente se apropriam das capacidades autorregulatórias dos pais, como formam suas próprias capacidades para a regulação emocional a partir das múltiplas características que vêm das respostas emocionais dos pais às expressões emocionais dos filhos. Pinto, Carvalho e Sá (2014) declaram que as crianças que manifestam um grau de regulação emocional mais equilibrado são aquelas que observaram, nos seus pais, um maior nível de suporte emocional e uma menor quantidade de rejeição.

Algumas mães (9,52%) também apontaram que os filhos, durante o período de pandemia da COVID-19, dedicaram mais tempo ao uso dos recursos e aparelhos tecnológicos como celular, televisão e videogame, como passatempo. Apesar dos benefícios e das comodidades proporcionadas pelo uso dos recursos e instrumentos tecnológicos, por exemplo, novas ferramentas de ensino, facilidade de informação e comunicação, os aspectos negativos também existem. O isolamento, a falta ou a diminuição da comunicação e o prejuízo no diálogo face a face, pode interferir no desenvolvimento saudável da criança, especialmente nos aspectos sociais e emocionais onde o contato e presença do outro é fundamental para auxiliar e mediar o processo da autorregulação emocional de forma saudável (SOUZA; FERREIRA; SOUZA, 2021). Lopes e colaboradores (2021) demonstraram por meio de uma revisão de literatura, os impactos da utilização excessiva das tecnologias digitais sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano. No que concerne a infância, apontaram ser a utilização dessas ferramentas um poderoso dispositivo educacional, porém, sinalizaram que podem ser também um intermediador de desequilíbrios físicos e psicológicos e um potencializador do isolamento social.

Após a realização das duas oficinas com as mães/responsáveis e das seis oficinas com as crianças, foi enviado um formulário de avaliação para os responsáveis contendo questões que, dentre outros aspectos, abarcavam a qualidade dos

conteúdos, a atuação dos mediadores, o uso das oficinas na modalidade virtual. Das cinco participantes, quatro responderam ao formulário. Todas as que responderam avaliaram as oficinas, para elas e para as crianças, como satisfatória e afirmaram ter obtido contribuições significativas como, por exemplo, maior diálogo com os filhos sobre as suas próprias expressões emocionais e fazer uso das técnicas de regulação emocional que foram sugeridas e ensinadas nas oficinas. Duas delas destacaram o fato de, se a oficina fosse feita presencialmente poderia haver alguma dificuldade na presença e assiduidade das crianças; reforçando o papel da modalidade virtual na promoção de maior acessibilidade e alcance das famílias. Por fim, uma das mães sugeriu uma oficina em conjunto (pais/responsáveis e filhos), o que pode ser facilmente exequível dentro da dinâmica da proposta das Oficinas das Emoções.

Oficinas com as Crianças

Conforme exposto, foram seis as oficinas voltadas para as crianças, com duração média de uma hora e trinta minutos, cada. A primeira e a segunda oficina realizaram atividades relacionadas com a psicoeducação das emoções (identificação, reconhecimento e expressão) e, da terceira a sexta oficina, foram trabalhadas uma emoção por vez: primeiro, alegria; depois, tristeza; em terceiro, raiva e, por último, medo (identificação, reconhecimento, expressão, manejo, prevenção e cooperação). Apesar de alguns atrasos e instabilidade na internet dos participantes, as cinco crianças estiveram presentes nas seis oficinas.

No sentido amplo, os objetivos das oficinas foram, de forma lúdica e didática: propiciar a identificação, o reconhecimento e a nomeação das emoções trabalhadas (alegria, tristeza, raiva e medo) e dos sentimentos associados a elas; estimular a observação das sensações corporais e expressões comportamentais das emoções e associá-los a situações cotidianas; manejo das emoções em si e possibilidade de atuação para com o outro. Em geral, nas oficinas, as crianças foram participativas, se mostraram interessadas pelas temáticas, envolvidas com as atividades propostas e compartilharam algumas de suas experiências cotidianas.

De fato, algumas vezes, ficaram dispersas, tímidas ou se mostraram indiferentes ao assunto exposto, especialmente quando a proposta envolvia

explicação teórica, mas quando estimuladas pelos alunos/coordenadores das oficinas, manifestavam-se, novamente, entusiasmadas e dispostas a participar. As reações das crianças a cada oficina serviam como feedback para os alunos/coordenadores das oficinas, sobre suas atividades e sua mediação, sinalizando para os mediadores do encontro seguinte, o que poderia ser aperfeiçoado.

As emoções podem ser definidas como “um conjunto de respostas cognitivas, fisiológicas e comportamentais que ocorrem de maneira automática e inconsciente” (ROCHA *et al.*, 2021, p. XVI). Segundo elas, as emoções derivam de complexas interações entre fisiologia e meio ambiente, interações que envolvem todo o organismo revelando suas necessidades e motivando-o a realizar uma ação, por exemplo, busca por solução de problemas e mudanças de atitude. Apontam também que a regulação emocional faz com que os indivíduos percebam, nomeiem, classifiquem, utilizem, compreendam e saibam manejar as emoções; enfatizando ser este um processo que se dá primeiramente no ambiente familiar e, quando estratégias emocionais são ali utilizadas, podem ser aprendidas e usadas em outros ambientes.

Leal e Rodrigues (2020) reforçam essa concepção ao ressaltar que o treinamento emocional dos pais é capaz de auxiliar a autorregulação emocional dos filhos, tornando-os mais eficientes em suas interações e mais inteligentes do ponto de vista emocional, percebendo quando expressar e/ou inibir as emoções e também como organizar e/ou regular suas próprias emoções. Nessa linha, Rodrigues de Oliveira *et al.* (2018) reconhece a importância da realização de projetos que promovam a psicoeducação das emoções de modo coletivo, ou seja, explorando os diversos processos da psicoeducação como, também, envolvendo os diferentes agentes; no caso deste trabalho, as crianças, seus irmãos e seus pais.

Hajal e Paley (2020) declaram que a expressão emocional de um pai ou responsável oferece para a criança um leque de interpretações que colaboram para a criação de um repertório emocional. Ademais, expor, transmitir e construir com as crianças um conhecimento sobre identificação e regulação emocional pode promover interações sociais mais harmônicas com colegas, familiares e pares (PAVARINI; LOUREIRO; SOUZA, 2011); informação essa que pode ser verificada nos trabalhos de Amaral (2015) e Pasche *et al.* (2019). Portanto, conforme se estendem às relações

sociais das crianças, outros personagens, como educadores e pares, surgem para compor e contribuir com o desenvolvimento socioemocional na infância (MELO, 2005).

Referências como essas reforçam a importância de programas, presenciais ou virtuais, que abordem a psicoeducação das emoções para as crianças e seu entorno imediato, ou seja, irmãos, pais, cuidadores e educadores. Quanto maior a abrangência e melhor a qualidade do programa ofertado, maiores tendem a ser os resultados alcançados para a criança e a sociedade, a médio e longo prazo.

No tocante ao comportamento das crianças sobre o recurso digital para a concretização das oficinas, mesmo sendo orientadas (elas e seus responsáveis) a participarem em local, preferencialmente, silencioso, pela realidade cotidiana isso nem sempre foi possível. Algumas vezes, as crianças estavam distraídas com elementos externos e, até mesmo, com o próprio celular. Duas delas não conseguiram acompanhar as seis oficinas de casa, e participaram desde o ambiente de trabalho dos pais, com máscara e seguindo as regras estabelecidas para o ambiente. O fato de algumas estarem em espaço diferente do habitual, do celular ou computador ser um instrumento que possibilita acesso a outros recursos (sites, jogos, bate-papo, ...), do próprio estágio de desenvolvimento e a perda do contato presencial podem ter inibido e/ou influenciado o seu comportamento.

Essa influência, no entanto, não inviabilizou a concretização das oficinas, pelo contrário, estudos como esse demonstram que a adaptação criativa e inovadora das atividades presenciais para a modalidade virtual é sim possível, e deve ganhar a atenção dos profissionais; podendo ser aplicado sempre que houver necessidade e recursos necessários para realizá-la (DIAS; CARLESSO, 2020). Além disso, desafios vivenciados na modalidade virtual apontam a necessidade dos cuidados com o risco de invasões de privacidade, a falta de preparo dos profissionais com os recursos tecnológicos, o acesso desigual à internet e a dificuldade de realizar comunicação não-verbal (VIANA,2020) (PINTO,2002).

Avaliação dos alunos sobre a experiência vivenciada

Após o término das atividades, os 19 alunos matriculados e ativos na disciplina de Estágio Básico I, realizaram uma avaliação geral da disciplina e da proposta do

projeto de intervenção (conjugação disciplina e projeto de extensão), apontando as potencialidades e as dificuldades enfrentadas.

Em relação às potencialidades, a intervenção representou para os alunos um trabalho desafiador e, ao mesmo tempo, promissor, devido à escassez de experiências com a prática em Psicologia nos anos iniciais da graduação, bem como com a população infantil. Na avaliação os discentes expressaram que perceberam a relevância desse tipo de projeto e sua importância para a sociedade; constataram seus efeitos positivos nas crianças que participaram das oficinas, e compreenderam o impacto que essas transformações podem causar no bem-estar dessa população.

Nesse contexto, as oportunidades de inserção dos alunos em atividades com e para o público externo são importantes, a fim formar profissionais e desenvolver uma produção científica comprometida e adequada à realidade social; demonstrando ser a conjugação entre disciplinas de estágios e projetos de extensão úteis à docentes, discentes e comunidade, permitindo um processo de aprendizagem embasado na relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, combinando diferentes saberes e conhecimentos (GADOTTI, 2017). O autor ainda enfatiza estar entre os objetivos dos trabalhos de extensão a promoção da criação de vínculos entre a população e o conhecimento acadêmico; assumindo, assim, um compromisso com as classes populares de desenvolver e compartilhar conhecimento, ou seja, torná-lo acessível à população.

Além disso, o trabalho com a prática da promoção de saúde mental nas disciplinas de graduação e nos projetos de extensão é indispensável, por ser elemento essencial ao desenvolvimento saudável do ser humano e de caráter preventivo contra surgimentos de sinais e sintomas de sofrimento psíquico (AMARAL, 2014) (DIAS, 2014) (MCCLURE, 2021). Sobre isso, a experiência proporcionada por esse trabalho foi percebida como oportunidade enriquecedora, de conhecimentos e aquisição de estratégias para a regulação emocional, não somente para as crianças, mas, também, para os próprios facilitadores. Contribuindo, segundo eles, no sentido profissional, acadêmico, em suas relações interpessoais e na saúde mental dos discentes.

Os alunos também sinalizaram como positiva essa proposta de aprendizagem que promoveu o envolvimento dos alunos no processo de concretização do projeto,

ou seja, os alunos foram participantes ativos desde a discussão e apreensão do aporte teórico até a construção e realização das oficinas. Em vista disso, a proposta mostrou-se eficaz para a aprendizagem dos alunos sobre a temática das emoções e a prática do estudante de Psicologia nesse campo de atuação. Conforme Gadotti (2017), o contato direto com a comunidade é atividade que promove aprendizagem, torna-a mais criativa e atraente, bem como contribuindo para a formação de profissionais tecnicamente competentes e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor, reforçando a relação entre processo de aprendizagem, papel ativo do aluno e do educador e envolvimento/participação da comunidade.

Conforme exposto anteriormente, os alunos trabalharam em duplas ou trios, cada dupla ou cada trio sendo responsável pela execução de tarefas diferentes, consecutivas e complementares; fazendo com que a cada encontro as crianças tivessem contato com diferentes alunos/coordenadores das oficinas (o que não aconteceu com os pais/responsáveis, tendo em vista que as duas oficinas ministradas para e com eles, foram mediadas pela mesma dupla). Mesmo não sendo avaliado, de modo sistemático, o impacto dessa “troca” de mediadores para os participantes das oficinas; dois dos alunos/estagiários citaram que o desmembramento em equipes de trabalho acarretou menor engajamento com a disciplina e com os participantes, sobretudo, a equipe que ficou responsável pela divulgação, inscrição e seleção dos participantes do projeto. Esses alunos não se sentiram plenamente abarcados na experiência prática pois não participaram do processo de desenvolvimento e condução das oficinas.

Sobre o papel do educador, a presença ativa da professora/supervisora ao longo de todo o processo e em todas as oficinas foi avaliada, pelos alunos, como suporte importante na condução das oficinas gerando maior tranquilidade. No entanto, por vezes, a participação ativa da professora nas oficinas pareceu motivar uma postura mais passiva por parte de alguns alunos, durante a intervenção, atribuindo eventuais manejos e decisões à profissional. Porém, a passividade também pode ser compreendida como insegurança ou tensão do aluno diante de uma nova exigência; por exemplo, na avaliação, alunos relataram encontrar-se diante de sua primeira experiência com o público externo, o que suscitou certa insegurança, medo,

ansiedade e nervosismo. Ao relatar sua experiência, cinco alunos mencionaram dificuldades no manejo com o público infantil, dificuldades na necessidade de adaptação da linguagem e no envolver as crianças nas atividades, percebendo-as, algumas vezes, dispersas e sem interesse.

De acordo com Friedberg e McClure (2019), as crianças aprendem com facilidade através da ação, portanto é importante envolvê-las em atividades que associam as habilidades às ações concretas de forma divertida, aumentando a motivação, o envolvimento e o comprometimento com as atividades propostas. A experiência deste trabalho parece, então, sinalizar e apontar que o método para atuar com crianças no ambiente virtual não se diferencia, em demasia, do necessário para a atuação no modo presencial; ou seja, a atuação do psicólogo com crianças na modalidade virtual também requer a utilização de recursos lúdicos, interativos, atrativos, atuais e criativos, de modo a promover e instigar a participação de todos. De acordo com Costa (2013), o lúdico é um elemento importante no processo de aprendizagem da criança e no processo de elaboração de conflitos emocionais; sua potencialidade pode ser ainda ampliada nos trabalhos que favorecem a socialização como, por exemplo, trabalhos realizados em grupo.

Acerca da realização da prática na modalidade virtual, 52% dos alunos/estagiários indicaram ser uma experiência com potencialidade de facilitar o alcance do público, alargar as fronteiras do acesso, dispensar a necessidade de locomoção, economizar tempo e recursos materiais para a realização das atividades. Somado a isso, a atuação do psicólogo no ambiente virtual parece ser uma modalidade altamente necessária nos dias atuais, podendo ser visualizada, pensada e explorada como prática capaz de potencializar, ainda mais, seu alcance e sua eficácia (PINTO, 2002). Convém lembrar que apesar de ser um método mais popularizado durante a pandemia por COVID-19 (VIANA, 2020) (DIAS, CARLESSO, 2020), este formato não é uma novidade para a atuação do psicólogo e vem sendo apresentado, há alguns anos, por profissionais da área, como método vantajoso, econômico e democrático (VIANA, 2020) (PINTO, 2002). Gonçalves e Belmino (2017), lembram que cabe à categoria e aos profissionais aperfeiçoar os princípios que regem a atuação profissional, a oferta de um serviço de qualidade, a capacitação

especializada necessária aos diferentes contextos e ao uso das diferentes ferramentas/instrumentos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é um relato de experiência que narra a trajetória de um projeto de intervenção, inicialmente proposto visando conjugar duas atividades: efetivar a disciplina de Estágio Básico I em Psicologia (disciplina obrigatória do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM), com um projeto de extensão aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFAM (PAREC-00062/202), voltado à atuação na comunidade. O planejamento e a execução do projeto foram então divididos em quatro partes: o processo anterior à execução das oficinas (desde sua proposta inicial até a inscrição e seleção dos participantes), execução das oficinas voltadas aos pais, execução das oficinas voltadas às crianças, avaliação dos alunos sobre a experiência vivenciada.

Os resultados apontaram que, em geral, nas oficinas as mães/responsáveis pelas crianças foram participativas, se mostraram interessadas nas temáticas propostas, compartilharam suas experiências, seus medos em relação aos filhos e suas estratégias cotidianas para lidar com a emoção delas e dos filhos. Na maior parte dos encontros as crianças também se mostraram interessadas, participativas e envolvidas. Os alunos ressaltaram a importância de atividades de intervenção ao longo do curso de graduação, inclusive aquelas voltadas para a promoção em saúde mental da população geral e do público infantil. Além disso, avaliaram a atividade como uma grande oportunidade de aprendizado a respeito das emoções, temática relevante ao contexto atual e a atuação profissional do psicólogo.

A experiência mostrou que a adaptação criativa e inovadora das atividades presenciais para a modalidade virtual é sim possível, mas, para isso, torna imperativa a utilização de recursos lúdicos, interativos, atrativos, atuais e criativos, de modo a promover e instigar a participação de todas as crianças. De modo geral, mesmo avaliando como positiva a experiência da aplicação do saber psicológico com grupo de crianças e pais na modalidade virtual, não exclui seus desafios, apontando a necessidade dos cuidados com o risco de invasões de privacidade, a falta de preparo

dos profissionais com os recursos tecnológicos, o acesso desigual à internet e a dificuldade de realizar comunicação não-verbal (VIANA, 2020) (PINTO, 2002). O trabalho ressaltou também que as oportunidades de inserção dos alunos em atividades com e para o público externo são importantes, a fim de contribuir na formação de profissionais e desenvolver uma produção científica comprometida e adequada à realidade social; demonstrando ser a conjugação entre disciplinas de estágios e projetos de extensão úteis à docentes, discentes e comunidade.

A partir dessa experiência trabalhos futuros podem: incentivar a participação dos pais e das mães nas oficinas; ampliar o número de oficinas voltadas aos pais/responsáveis; abarcar outros agentes de socialização envolvidos nos cuidados com as crianças, como, por exemplo, irmãos mais velhos e professores; realizar oficinas conjuntas, pais e crianças; explorar essas e outras emoções e sentimentos, além de outras temáticas relevantes ao desenvolvimento psíquico e emocional na infância. Por fim, reforçamos a necessidade do acompanhamento detalhado e a discussão coletiva a cada etapa do projeto, e a indispensabilidade de mais iniciativas, durante a graduação, voltadas ao atendimento e manejo com o público infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabelle Lina de Laia; REGO, Jaqueline Ferraz; TEIXEIRA, Amanda Carvalho Girardi Teixeira; MOREIRA, Maria Rodrigues. Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Rev. Paul. Pediatr.**, v. 40, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020385>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

AMARAL, Sandra Machado. **Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico**: um programa de competências emocionais e sociais. Outubro de 2014. 162 f. Tese (Doutorado). Curso de Psicologia, Universidade de Açores, Açores, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3358/2/DissertMestradoSandraCristinaMachadoAmaral2015.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BENATTI, Ana Paula, CAMPEOL, Ângela Roos, MACHADO, Mônica Sperb e PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. Famílias Monoparentais: Uma Revisão

Sistemática da Literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41 (n.spe3), e209634, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/msBd4PpRZXMLT7gyqWFhtVc/?lang=pt>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRESSAN, Rodrigo Affonseca; KIELING, Christian; ESTANISLAU, Gustavo; MARI, Jair de Jesus. Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014, p. 37-47.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; COSTA, Maria da Graça Aparício; FERREIRA, Manuela; RIBEIRO, Olivério Paiva; COSTA, Sandra; DUARTE, João; MARTINS, Rosa; ALBUQUERQUE, Carlos. Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO0049>>. Acesso em: 31 out. 2021.

CARVALHO, Ricardo Tadeu de; NINOMIYA, Vitor Yukio; SHIOMATSU, Gabriella Yuka. Entenda a importância do distanciamento social. **Coronavírus: Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais**, 2020. Blog. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/praticas-e-estagios-remotos-em-psicologia-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-recomendacoes/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

COSTA, Alice Moreira; CADORE, Carlise; LEWIS, Michele dos Santos Ramos; PERRONE, Cláudia Maria. Oficina terapêutica de contos infantis no CAPSi: relato de uma experiência. **Barbaroi**: Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 235-249, jun. 2013.

CURVELLO, Roberta Pereira; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. Estratégias de regulação emocional de pais: uma revisão da literatura. **Psicologia Clínica**, v. 32, n. 2, p. 231-250, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652020000200003>. Acesso em: 14 dez 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de Experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**: Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DIAS, Francine Zaltron; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Atendimento psicológico online em tempos de pandemia da covid-19. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 2, 4 dez. 2020.

DIAS, Maria Isabel Pinto Simões. Promover competências em contexto educativo: estudo de três propostas de intervenção. **Educação Por Escrito**: Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 80-97, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.1.16596>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

EMIDIO, Thassia Souza; CASTRO, Matheus Fernandes. Entre Voltas e (Re)voltas: um Estudo sobre Mães que abandonam a Carreira Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/zdZtjkD3qv6cxzJmTKRxcyh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FOLINO, Carolina Habergriç; ALVARO, Marcela Vitor; MASSARANI, Luisa; CHAGAS, Catarina. A percepção de crianças cariocas sobre a pandemia de COVID-19, SARS-CoV-2 e os vírus em geral. **Cadernos de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 1-13, abr. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/4kWGtbLQycrMgxxJKrpG5DR/?lang=pt#>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FRIEDBERG, Robert; MCCLURE, Jessica. **A Prática Clínica da Terapia Cognitiva com Crianças e Adolescentes**, 2 ed. Tradução de Ricardo Wainer Henrique Guerra e Cristina Monteiro. Artmed Editora, 2019, 400 p.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF**. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>>. Acesso em: 20 dez. 2021

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, Fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GONÇALVES, Sâmela. Tavares; BELMINO, Marcus César de Borba. O meio virtual como espaço profissional: serviços psicológicos online. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 4, n. 12, p. 33-39, 2017.

HAJAL, Nastassia J.; PALEY, Blair. Parental Emotion and Emotion Regulation: a critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. **Developmental Psychology**, [S. L.], v. 56, n. 3, p. 403-417, mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/dev0000864>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LEAL, Bárbara; RODRIGUES, Luciana. **Oficina das Emoções Teoria e Prática**: um guia para psicólogos, pais e educadores. São Paulo: Apmc, 2020, 250 p.

LOPES, Andressa Pereira, LARANJEIRAS, Ana Letícia Canuto, NEVES, Reyniel Wandebil Sobrinho e ALENCAR, Valéria Viana. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS**, v. 6, n. 3, p. 166-166, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/fitsbiosauade/article/view/8964>>. Acesso em: 14 dez 2021.

MCCLURE, Jéssica M., FRIEDBERG, Robert D., THORDARSON, Micaela A. e KELLER, Marisa. **TCC Expressa**: Técnicas de 15 Minutos para Crianças e Adolescentes. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2021, 235 p.

MELO, Ana Isabel Martins Teixeira de. **Emoções no período escolar**: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de Minho, Minho, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4926>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressuposto para a Elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento Científico. **Revista Práxis Educacional**: Vitória da Conquista, v. 17, n.48, p. 60-77, set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>>. Acesso: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, Polliana Rodrigues de; MENEZES, Marcela Barbosa de; BRITO, Soraia Silva; PINTO, Paula Sanders Pereira. Psicoeducação das Emoções e Habilidades Sociais: uma proposta de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes. In: Seminário estudantil de produção acadêmica, 17, 2018, Salvador. **Anais [...]**.

Salvador: Unifacs, 2018. p. 21-34. Disponível em: <<https://core.ac.uk/display/234554887>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Banco de Notícias. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PASHE, Alice Dias; VIDAL, Júlia Luciane; SCHOTT, Fabiane; BARBOSA, Thamires Pereira; VASCONCELLOS, Silvio José Lemos. Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar - Um Relato de Experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 166-179, jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i2.2850>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PAVARINI, Gabriela; LOUREIRO, Carolina Piazzarollo; SOUZA, Débora de Hollanda. Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 135-143, jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100016>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PINTO, Elza Rocha. As modalidades do atendimento psicológico on-line. **Temas em psicologia**: Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 168-177, ago. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2021.

PINTO, Hugo Miguel; CARVALHO, Ana Rita; SÁ, Eduardo Nunes. Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 32, p. 387-400, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/844>>. Acesso em: 10 out. 2021.

RIBEIRO, Regina Martins; DE JESUS, Rosilene Soares. A inserção da mulher no mercado de trabalho no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1366>> Acesso em: 19 dez. 2021.

ROCHA, Ana Maria; CANDEIAS, Adelinda Araújo; SILVA, Adelina Lopes da. Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. **Psychologica**, v. 61, n. 1, p. 7-28, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_61-1_1. Acesso em: 6 set. 2021.

ROCHA, Lívia de Castro; CARDOSO, Jessica dos Reis Leite Bittencourt; CAMPOS, Miriam Cristiane de Souza; CAMPELO, Lany Leide de Castro Rocha; PANTANO,

Telma; ROCCA, Cristiana Castanho de Almeida. **Treino em Reconhecimento de Emoções**. São Paulo: Manole, 2021. 256 p. (Psicologia e Neurociências).

SANTOS, Dionisia; LIMA, Debora; BARBOSA, Paloma. **Os impactos da idealização da maternidade na saúde mental da mulher contemporânea**. 42 p. Monografia (Graduação). Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/17238/1/TCC%20-%20IMPACTOS%20DA%20IDEALIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20MATERNIDA DE...pdf>> Acesso em: 19 dez. 2021.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**: Campinas, v. 37, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/L6j64vKkynZH9Gc4PtNWQng/?lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SOUZA, Joana Barbosa; FERREIRA, Juliana Castro; SOUZA, Julio Cesar Pinto. A importância da validação das emoções das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e479101018940-e479101018940, 2021.

SPINELLI, Maria; LIONETTI, Francesca; SETTI, Annalisa; FASOLO, Mirco. Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. **Family process**, v. 60, n. 2, p. 639-653, 2021. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/famp.12601>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VIANA, Diego Mendonça. Atendimento psicológico online no contexto da pandemia de covid-19. **Cadernos ESP. Ceará**, v. 14, n. 1, p. 74–79, 2020. Disponível em: <<https://cadernos.esp.ce.gov.br/index.php/cadernos/article/view/399/215>>. Acesso em: 20 dez. 2021.