

Sucesso educativo: a experiência do BIS-UFRB

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso
Acadêmico na Graduação da UFRB)

Daniel Melo de Castro

Flávia Silva Barbosa

Matheus Pires Quintela

Tatiana Cristina da Rocha

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Mayara Melo Rocha
Luciana Alaíde Alves Santana
Micheli Dantas Soares
Marianne Neves Manjavachi
(Organizadoras)

Sucesso educativo: a experiência do BIS-UFRB



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2023

Copyright©2023 by Mayara Melo Rocha, Luciana Alaíde Alves Santana, Micheli Dantas Soares e Marianne Neves Manjavachi

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica

Mayara Melo Rocha

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S942

Sucesso educativo: experiências e desafios para formação no BIS / Organizadoras: Mayara Melo Rocha... [et al]_ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. 206p.; il.

Este livro eletrônico é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB, Volume XXXVIII.

ISBN: 978-65-88622-34-6.

1.Saúde – Educação em saúde. 2.Saúde – Ensino superior – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências da Saúde. II.Rocha, Mayara Melo. III.Santana, Luciana Alaíde Alves. IV.Soares, Micheli Dantas. V.Manjavachi, Marianne Neves. VI.Título.

CDD: 362.1042

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 /1615)

Livro publicado em 02 de junho de 2023



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

*“Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar”*

(Francisco, el Hombre - Triste, Louca ou Má)

Esta obra é dedicada à Profa. Dra. Fran Demétrio
(*in memoriam*).

Sumário

Apresentação

Luciana Alaíde Alves Santana, Micheli Dantas Soares.....	11
---	----

Currículo integrado e o sucesso acadêmico no BIS

Luciana Alaíde Alves Santana, Everson Meireles	17
---	----

Bacharelado Interdisciplinar: contribuição para Nutrição

Ludmylla de Souza Valverde, Adriana Miranda Pimentel, Micheli Dantas Soares	31
--	----

(Trans)formação: narrativas da experiência no BIS

O PAR e a promoção do sucesso educativo

Luciana Alaíde Alves Santana, Micheli Dantas Soares	47
--	----

Metodologias para o ensino em saúde

Helene Paraskevi Anastasiou, Léa das Graças Camargos Anastasiou.....	54
---	----

Metodologias ativas no BI-Saúde

Abdias de Souza Alves Júnior, Carmen Fontes de Souza Teixeira.....	65
---	----

Comunicação e educação popular na formação em saúde

Mayara Melo Rocha, Carlos Alberto Silva da Silva	79
---	----

Ciências morfofuncionais e interdisciplinaridade

Leandro Lourenção Duarte, Fabiana Lopes de Paula, Fúlvio Borges Miguel, Marcílio D. Baliza Fernandes, Sibele de O. Tozetto Klein, Sônia Maria O. C. Marinho	93
--	----

Tecnologia digital no ensino superior

Fabiana Lopes de Paula,
Eniel do Espírito Santo 107

Monitoria acadêmica: experiências e desafios

Edemilton Ribeiro Santos Junior, Raíssa da Silva Santos,
Aldery Souza Passos, Isabella dos Santos Fernandes,
Érica Santos Bomfim, Jéssica Góes da Silva,
Raércia dos Santos Carneiro, Carlos Henrique Araújo Fonseca,
Alexsandra Santana Pereira, Ricardo Mendes da Silva,
Fernando Vicentini, Ana Lúcia Moreno Amor 121

Monitoria acadêmica com tecnologias digitais

Vanessa Nogueira Lopes Maia, Raícia dos Santos Carneiro,
Lorena Oliveira Souza, Fabiana Lopes de Paula 121

Combatendo inseto vetor: contribuições educativas

Ana Lúcia Moreno Amor, Raíssa da Silva Santos,
Lígia Maffei Carnevalli, Luiz Henrique Silva Mota,
Rebeca Correa Rossi, Bruno Carvalho Marques,
Cristiane Oliveira de Jesus, Wesley Araújo de Albuquerque,
Glauber Andrade dos Santos, Felipe Silva de Miranda 145

Era uma vez: uma Universidade com histórias a contar

Samara Almeida Guimarães,
Kelly Barros Santos 159

Núcleo de promoção do sucesso acadêmico do CCS

Luciana Alaíde Alves Santana,
Leandro Moura da Silva Bom Conselho,
Aline Maria Peixoto Lima, Ana Lúcia Moreno Amor 173

Apoio acadêmico ao estudante ingressante

Rita de Cássia Nascimento Leite 187

Sobre os autores 199

Apresentação

Luciana Alaíde Alves Santana

Micheli Dantas Soares

Os capítulos do livro “Sucesso Educativo: a experiência do BIS-UFRB” revelam o compromisso do corpo docente do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com o sucesso educativo dos estudantes. Compromisso este direcionado não somente para uma perspectiva de êxitos acadêmicos relacionados com notas, aprovação ou integralização curricular, mas, sobretudo, com a qualidade das aprendizagens no ambiente acadêmico. Destaca-se que a realização e socialização de experiências sobre sucesso educativo que o retire da invisibilidade ou o reposicione em outro patamar, torna-se imperioso tendo em vista as implicações que a ausência de sucesso, nos seus diversos sentidos, representa para o sistema de educação superior, para a sociedade, as famílias e os indivíduos.

É relevante evidenciar o caráter multifacetado do sucesso educativo no ensino superior. O termo é necessariamente complexo, amplo e utilizado dentro do campo da pesquisa educacional para encapsular uma gama de resultados. A literatura, geralmente, define o fenômeno a partir de seis componentes: desempenho acadêmico, satisfação, aquisição de habilidades e competências, persistência, realização dos objetivos de aprendizagem. Outro aspecto importante refere-se à multiplicidade de modelos explicativos do fenômeno, os quais se estruturam em três dimensões: estrutural (análises macro sociológicas), individual (análises micro sociológicas) e institucional (análises do ambiente de aprendizagem, acesso à políticas de permanência, realizações acadêmicas complementares e cultura institucional de promoção do sucesso educativo).

Neste livro, a dimensão explicativa preponderante é a institucional. Busca-se com os capítulos apresentados relatar e problematizar aspectos relacionados com o contexto institucional de aprendizagem, com as realizações acadêmicas complementares e com a cultura institucional de promoção do sucesso do estudante. O caminho delineado, neste livro, permite aos/às leitores/leitoras um

olhar sobre a construção, no âmbito do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, de um *ethos* institucional capaz de produzir um efeito combinado em prol da promoção do sucesso educativo dos estudantes.

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) configura-se como uma formação de natureza generalista, básica e interdisciplinar no campo da saúde, apresenta terminalidade própria, mas também figura como primeiro ciclo de formação dos cursos de Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia do CCS. Foi gestado em 2009 a partir de uma arquitetura curricular não tradicional, alinhada aos princípios dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. Pode-se admitir que o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) preconiza dispositivos pedagógicos capazes de potencializar o sucesso educativo, dentre os quais destacamos o diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, abertura a saberes de distintas racionalidades epistemológicas e curricularização da pesquisa e da extensão. Também adota como objetivo pedagógico cultivar o pensamento crítico e criativo e o protagonismo estudantil. A intencionalidade político-pedagógica expressa no PPC desafia cotidianamente os sujeitos institucionais – servidores docentes, técnicos administrativos e discentes – e, seguramente os afetam de variadas formas. Esta obra dará visibilidade a parcela dessas experiências, organizadas em quatorze capítulos, que serão apresentados sumariamente a seguir.

Os dois primeiros capítulos “Currículo integrado e o sucesso acadêmico no BIS” e “Bacharelado Interdisciplinar: contribuição para nutrição” trazem para o/a leitor/leitora avaliações realizadas que tiveram a formação no BIS com referência. O primeiro apresenta um estudo quantitativo que visou entender o sucesso educativo por meio de uma análise comparativa entre os índices coeficiente de rendimento acadêmico, reprovações e conclusão do curso no tempo mínimo observados para os estudantes do curso do BIS em relação aos outros cursos da área de saúde ofertados no CCS e de outras áreas de conhecimento da UFRB. No segundo capítulo, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma análise sobre a contribuição do curso do BIS na formação profissional em Nutrição, por meio de narrativas de egressas. Ambos os capítulos abordam elementos que estruturam a aprendizagem, tais como: o sistema de avaliação, metodologias, estudantes como sujeito da aprendizagem e perspectiva integrada do currículo.

O currículo do BIS constitui-se a partir de módulos integrados, estes agregam diferentes campos disciplinares articulados por eixos verticais. O terceiro capítulo é um ensaio sobre o módulo transversal do curso “Processo de Apropriação da Realidade” (PAR). Este recorte do currículo do BIS foi realizado para apresentar os/as leitores/leitoras a importância da organização curricular na construção do sucesso do estudante universitário. No capítulo referido, considerou-se o conjunto de potencialidades que o componente é capaz de promover na formação em saúde. Sendo assim, a partir da apresentação da estrutura do componente, tal como preconiza o PPC do curso, as autoras analisaram o seu potencial em promover o sucesso educativo emancipatório dos estudantes, bem como sua potencialidade pedagógica para forjar profissionais comprometidos com a realidade socio sanitária dos territórios.

A partir do quarto e até o sexto capítulo, o/a leitor/leitora terá a oportunidade de conhecer relato de pesquisa realizada junto aos docentes do curso e experiências em componentes curriculares que privilegiam a adoção de metodologias ativas de aprendizagem e interdisciplinaridade como elementos propulsores do sucesso educativo dos estudantes. Destaca-se, ainda, que os capítulos enfatizam a importância da sala de aula como pedra angular em torno da qual o sucesso na universidade é construído.

O quarto capítulo “Metodologias para o ensino em saúde” buscou trazer elementos de alguns conceitos da aprendizagem que envolve o uso de metodologias ativas no Ensino Universitário em Saúde, a partir da prática da autora como docente do BIS. O quinto capítulo “Metodologias ativas no BI-Saúde” teve como objetivo analisar a percepção dos docentes do curso sobre o uso de Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem (MAEA) nos componentes curriculares do “Processo de Apropriação da Realidade” (PAR), revelando a percepção dos mesmos em um componente curricular estruturante e transversal do curso.

O sexto capítulo “Comunicação e educação popular na formação em saúde” apresenta a experiência do componente curricular Comunicação e Educação em Saúde, considerando os métodos de avaliação e as metodologias de ensino utilizadas em articulação com outros componentes, em especial o PAR, expressando, principalmente, que a integração entre os mesmos apresenta potencial de qualificar o processo formativo em virtude da articulação do ensino com o trabalho em territórios.

No sétimo capítulo “Ciências morfofuncionais e interdisciplinaridade” o objetivo foi apresentar a proposta integrada de trabalho do componente curricular Ciências Morfofuncionais, como meio para implementar/estimular uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e, com isso, melhorar a qualidade do processo de aprendizagem no BIS. No oitavo capítulo “Tecnologia digital no ensino superior” a proposta foi analisar a implantação da adoção de prática educativa digital na mediação da aprendizagem na área biológica da saúde.

Tendo como premissa que a fabricação do sucesso educativo no âmbito universitário extrapola a sala de aula e se concretiza com o envolvimento dos/das estudantes em atividades acadêmicas complementares, entende-se que, no contexto do BIS, as atividades de pesquisa, extensão, monitoria e outras atividades de ensino integram um conjunto de vivências que ampliam o espectro formativo. Nesta perspectiva, foram incluídos, neste livro, quatro exemplos que relatam as potencialidades destas experiências para o fenômeno em tela nesta obra. Dois destes capítulos aludem experiências de monitoria acadêmica e outros dois apresentam relatos de vivências em projetos extensionistas.

Assim, no nono capítulo “Monitoria acadêmica: experiências e desafios”, os/as leitores/leitoras podem apreciar um relato de experiências exitosas e de dificuldades enfrentadas na execução da monitoria acadêmica do componente curricular do BIS Biorregulação II, que integra conhecimentos advindos da Parasitologia, Imunologia e Microbiologia. Por sua vez, o capítulo “Monitoria acadêmica com tecnologias digitais” apresenta uma experiência de monitoria acadêmica com adoção de tecnologias digitais cuja utilização teve o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e desenvolver competências acadêmicas orientadas para o sucesso acadêmico.

No décimo primeiro capítulo “Combatendo inseto vetor: contribuições educativas”, a partir de um relato de uma atividade extensionista os/as autores/autoras discutem sobre o potencial desta ação em contribuir no processo de formação em saúde e sucesso educativo dos discentes envolvidos, ultrapassando os muros da Universidade, problematizando e buscando resolutividade para as questões envolvidas e de relevância para a Saúde Pública.

No capítulo seguinte “Era uma vez: uma Universidade com histórias a contar” as autoras apresentam o projeto de extensão “Pó de pirlimpimpim para uma universidade que tem histórias para contar e ensinar inglês às crianças das

comunidades”, demonstrando os resultados sociais para os sujeitos envolvidos e repercussões na formação acadêmica dos extensionistas implicados no projeto.

Nos próximos capítulos, serão apresentadas experiências institucionais que permitem caracterizar a forma como o CCS e, neste contexto o BIS, se estruturou para fomentar uma cultura de promoção do sucesso educativo dos estudantes. No capítulo “Apoio acadêmico ao estudante ingressante”, o foco é a apresentação do projeto de extensão Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (GAAE). Criado em 2013, o GAAE tem como objetivo auxiliar os estudantes ingressantes no CCS a se afiliarem à vida universitária. Já o capítulo “Núcleo de promoção do sucesso acadêmico do CCS”, trata-se de um relato de experiência sobre a trajetória de uma estrutura administrativa, que foi implantado no CCS com o objetivo de desenvolver ações de promoção do sucesso dos estudantes a partir de mecanismos de integração de novos estudantes, orientação e/ou acompanhamento e inserção profissional dos/das estudantes.

As organizadoras desta obra acreditam no processo contínuo de fabricação do sucesso educativo no âmbito universitário, sendo assim, compreendem que o recorte feito não esgota todos os processos desenvolvidos no âmbito do BIS/CCS/UFRB em prol da promoção do sucesso educativo dos/das estudantes. Certamente, outros interlocutores que ocupam papéis institucionais diferenciados podem avaliar, acrescentar ou refutar as reflexões/experiências aqui apresentadas, isso só agrega valor ao processo formativo desenvolvido no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e sinaliza para a necessidade de ampliar a socialização de intervenções realizadas e de estudos neste campo, com vistas a aprimorar um *ethos* institucional promotor do sucesso educativo, cujas repercussões podem interferir positivamente na trajetória de sucesso dos estudantes.

Por fim, desejamos uma leitura profícua e reflexiva.

Currículo integrado e o sucesso acadêmico no BIS

Luciana Alaíde Alves Santana

Everson Meireles

Este estudo adotou uma análise do sucesso acadêmico a partir de um olhar mais ampliado dos índices normativos, considerando-se o Coeficiente Geral de Rendimento Acadêmico (CRA), as reprovações na trajetória do concluinte e o tempo de conclusão do curso, em contraposição à uma tendência nos estudos registrados na literatura que utilizam, geralmente, um único índice (YORK, GIBSON, & SUSAN, 2015; CRISP, TAGGART, & NORA, 2015; COSTA, LOPES, & CAETANO, 2014; SILVA JÚNIOR & AMORIM, 2014).

Com intuito de entender melhor o sucesso normativo, foi realizada uma análise comparativa entre os índices CRA, reprovações e conclusão do curso no tempo mínimo observados para os estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dos outros cursos da área de saúde ofertados no Centro de Ciências da Saúde da UFRB e cursos de outras áreas de conhecimento da instituição. Tais comparações foram feitas a partir de análises estatísticas paramétricas e não paramétricas.

O BIS foi um curso destacado para comparação com os demais cursos da área da saúde e da instituição por ser o único, entre os avaliados, que apresentou uma proposta pedagógica integrada, que preconizava a utilização de metodologias ativas e a avaliação formativa (UFRB, 2016; Santana, 2017a). De acordo com Perrenoud (2007), estes elementos são estruturantes para a integração à vida universitária e o sucesso educativo dos estudantes. Então se buscou testar a hipótese de que cursar o curso de BIS implicaria em melhor desempenho normativo.

Os dados que serão apresentados compõem a tese de doutorado desenvolvida pela primeira autora deste capítulo. O referido estudo avaliou o sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da UFRB e ocupou-se em investigar este fenômeno a partir das dimensões estrutural, individual e institucional, considerando as múltiplas formas de compreensão do sucesso educativo

no ensino superior em uma instituição localizada no interior do Estado da Bahia. Acrescenta-se que a estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso com abordagem mista (SANTANA, 2017b). Neste capítulo, somente uma das possibilidades de analisar o sucesso educativo estará em foco. O interesse aqui recairá na análise dos índices normativos (CRA, reprovações e tempo de conclusão do curso) que caracterizam o fenômeno, por isso, doravante, o construto em análise será tratado como sucesso acadêmico.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes egressos de cursos de graduação da instituição no semestre letivo 2014.2, finalizado no mês de abril de 2015. Assim, foi considerado estudante elegível para participar deste estudo, aquele que, após ter ingressado em um dos cursos de graduação da instituição, concluiu o seu programa de formação e, portanto, integralizou a carga horária exigida e estava apto a obter o diploma de bacharel e/ou licenciado.

A coleta de dados iniciou com a busca de informações secundárias fornecidas pelo setor responsável pelos registros acadêmicos da universidade. Obtiveram-se dados sobre o número de concluintes no semestre em tela, em cinco dos sete Centros Acadêmicos que registraram egressos nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias e Ambientais; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências da Saúde; Formação de Professores e Artes Humanidades e Letras. Nestes Centros, 30 cursos registraram egressos no semestre de referência para este estudo. Dois cursos, Medicina Veterinária (n = 13 egressos) e Tecnologia em Agroecologia (n = 21 egressos), não tiveram concluintes que participaram do estudo¹, portanto, foram excluídos do computo final de egressos. Assim, foi considerado um universo de 365 egressos do semestre 2014.2.

Para ter acesso aos egressos foram obtidas informações institucionais sobre o número de matrícula e o endereço de e-mail dos mesmos. Estes foram contatados por meio de correio eletrônico (*e-mail*) e para alcançar o maior número possível de concluintes do semestre de referência. Outra estratégia de mobilização utilizada foi uma rede de divulgação da pesquisa/questionário formada pela própria pesquisadora, professores da universidade, coordenadores de colegiado e estudantes egressos ou não da instituição, que utilizou as redes sociais (*WhatsApp*, *inbox do Facebook*) como meios de acesso.

¹ A participação dos egressos no estudo se deu por adesão a um convite feito por correio eletrônico (*e-mail*) ou rede social (*inbox Facebook ou WhatsApp*), os egressos destes cursos não aderiram ao convite ou os meios utilizados foram insuficientes para alcançá-los.

A coleta de dados estruturais ocorreu no período 25 de maio a 17 de agosto de 2015, por meio de um inquérito utilizando-se de um questionário autoadministrado, enviado por meio eletrônico. Este ficou disponível para acesso numa plataforma eletrônica de coleta de dados (<https://pt.surveymonkey.com/r/successoacademico>). Esta forma de recolha dos dados foi utilizada por ser de amplo alcance, visto que a característica *multicampi* da universidade dificultou o acesso presencial aos egressos de todos os cursos. Foram registrados 284 participantes que acessaram a plataforma e responderam o questionário. Destes, 105 foram excluídos em função de respostas incompletas contendo, por exemplo, somente informações sobre a identificação, bem como casos que não atendiam a condição precípua de inclusão (ser egresso no semestre 2014.2). Assim, obteve-se uma amostra não probabilística do tipo acidental constituída por 179 casos válidos, ou seja, por egressos que voluntariamente aderiram ao convite para participar do estudo (COUTINHO, 2013).

Uma indicação de tamanho ótimo de uma amostra para estudos do tipo *Survey* é de 100 observações em cada grupo grande e de 20-50 por subgrupos. Nos subgrupos, o “n” foi superior a 20 na maioria dos Centros Acadêmicos (Ciências da Saúde n = 78; Ciências Agrárias e Ambientais n = 31; Formação de Professores n = 28; Ciências Exatas e Tecnológicas n = 8; Artes Humanidades e Letras n = 34). Considerando o universo amostral com todos os egressos 2014.2 (n = 365), o presente estudo alcançou 49,0% (179 observações) da população eleita para a pesquisa.

Dentre os cursos que registraram egressos no semestre 2014.2, para sete deles o índice de retorno foi superior a 70%; para oito cursos este índice variou entre 40-69%; para sete cursos, variou entre 20-39%; e para outros oito cursos a variação do índice de retorno foi entre 9-19%.

Os cursos que apresentaram maior número de egressos em 2014.2 (n = 128) foram aqueles do Centro de Ciências da Saúde (CCS). Observou-se participação expressiva dos egressos de todos os cursos ofertados deste Centro, os quais representaram 43,6% (n = 78) da amostra válida do presente estudo. Dito isto, pode-se dizer que a amostra refletiu razoavelmente a população estudada², contudo, para superar as grandes variações de representatividade

² Não se pode, contudo, deixar de reconhecer que se regista certa sobre-representação dos egressos dos cursos da Área da Saúde, o que pode ter condicionado alguns dos resultados.

por curso, optou-se por calcular e apresentar os resultados quantitativos por Área de Conhecimento dos Centros Acadêmicos. Cabe ainda registrar que a área de Ciências Exatas e Tecnológicas foi a que apresentou menor número de egressos no período estudado e também aquele com menor representatividade neste estudo ($n = 8$), tendo sido excluída das análises estatísticas inferenciais.

Os dados relacionados ao Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA³) ou escore geral do curso de graduação e a nota geral de ingresso na instituição (nota geral do ENEM) foram obtidos a partir de dados secundários registrados no sistema acadêmico da instituição, mediante autorização prévia dos agentes sociais investigados⁴. O processamento dos dados foi feito a partir do *software IBM SPSS Statistics v. 20*, de modo a transformar os dados obtidos em informações sobre o fenômeno estudado. Isso se deu a partir da organização e descrição explícita dos dados, da identificação do que é típico ou atípico, das diferenças, das relações e dos padrões, ou seja, estatística descritiva e análises exploratórias (COUTINHO, 2013). Os dados foram organizados de acordo com o tipo de variáveis (nominais, ordinais) e apresentados em frequências e/ou percentagens.

As análises comparativas que envolveram o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) dos egressos de diferentes Centros Acadêmicos/Áreas de Conhecimento foram realizadas por meio do teste paramétrico ANOVA, adotando-se como nível de significância $p \leq 0,05$. Na sequência, testes de homogeneidade de variância (teste de *Levene*) foram realizados para verificar que tipo de análise *post hoc* seria mais adequada e permitir uma melhor compreensão das diferenças significativas entre os grupos. Seguindo orientações da literatura, naqueles casos em que foi observado padrão homoscedástico (Teste de homogeneidade da variância de *Levene* não significativo) entre as variáveis em comparação, utilizou-se o teste de comparações múltiplas das diferenças honestamente significativas de *Tukey HSD* (DANCEY & REIDY, 2004, p. 312; HAIR *et al.*, 2010). Por fim, para investigar relações significativas entre as variáveis em escala nominal (i.e. BIS vs outros cursos da Área da saúde; BIS vs e cursos de outras áreas/Centros:

³ Este coeficiente é calculado semestralmente, com base nas notas obtidas pelo aluno em todas as disciplinas cursadas desde seu ingresso na Universidade. A fórmula para o cálculo envolve a média simples da nota obtida nos componentes curriculares cursados ao longo do curso.

⁴ No instrumento de coleta de dados existia um campo para o inquerido autorizar ou não a busca dos dados relacionados com rendimento acadêmico junto à instituição.

Ciências Agrárias e Ambientais; Formação de Professores e Artes, Humanidades e Letras), com as reprovações (Sim ou Não) e a conclusão do curso no tempo mínimo (Sim ou Não), utilizou-se tabelas cruzadas com teste não paramétrico de qui-quadrado (χ^2) ao nível de $p \leq 0,05$.

Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB (Parecer 947.257 de 15/12/2014).

Desempenho dos concluintes

Do total da amostra deste estudo, 118 (65,9%) dos concluintes ingressaram na instituição pelo ENEM/Sisu. Para os demais 61 (34,1%), o acesso se deu por meio do exame vestibular, portanto, antes do ano de 2010. A média da nota geral do ENEM para ingresso em um curso de graduação ofertado pela instituição, obtida pelos concluintes em tela foi de 630,77 pontos (449,02 - 759,16) (Tabela 1). Esta pontuação média dos estudantes que acessaram os cursos da universidade investigada foi superior à média nacional, divulgada pelo Ministério da Educação, em 2011, qual seja: 511 pontos (PORTAL BRASIL, 2011).

Tabela 1. Distribuição dos concluintes participantes deste estudo, segundo faixa de nota geral obtida no ENEM, por área de conhecimento.

Faixa da nota ENEM		Áreas de conhecimento / Centros Acadêmicos*					Total
		1	2	3	4	5	
400,00 a 499,99	n	0	0	2	0	1	3
	%	0,0	0,0	11,1	0,0	3,8	2,5
500,00 a 599,99	n	5	4	9	0	7	25
	%	9,1	23,5	50,0	0,0	26,9	21,2
600,00 a 699,99	n	39	13	7	2	17	78
	%	70,9	76,5	38,9	100,0	65,4	66,1
700,00 a 799,99	n	11	0	0	0	1	12
	%	9,3	0,0	0,0	0,0	0,8	10,2
Total	N	55	17	18	2	26	118
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Legenda - Áreas de conhecimento / Centros Acadêmicos: 1 = Ciências da Saúde; 2 = Ciências Agrárias e Ambientais; 3 = Formação de Professores; 4 = Ciências Exatas e Tecnológicas; 5 = Artes Humanidades e Letras.

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (2016).

Um percentual de 86,4% integralizaram seus cursos com escore geral (CRA) igual ou superior a 7,0 (Média = 7,89), resultado semelhante ao encontrado por Silva Júnior e Amorim (2014) com amostra de concluintes de uma instituição de ensino superior no interior do estado de Pernambuco (Média = 8,0). Quanto às reprovações em componentes curriculares, um percentual de 55,2% (n = 85) relatou que obteve reprovações em componentes curriculares (Tabela 2). As reprovações ocorreram, especialmente, no primeiro semestre até o quarto semestre e 37,0% dos inquiridos referiram que estas foram repetidas. A conclusão do curso no tempo mínimo foi relatada por 81 estudantes (52,9% do total válido).

Tabela 2. Síntese dos índices normativos para o sucesso acadêmico dos concluintes do semestre 2014.2, participantes deste estudo, por Área de Conhecimento / Centros Acadêmicos e total da UFRB.

Índices normativos do sucesso educativo	Estatísticas	Áreas de conhecimento / Centros Acadêmicos*					Total
		1	2	3	4	5	
Coeficiente de Rendimento Acadêmico	N	70	28	26	4	33	161
	Média	8,2	7,3	7,7	7,5	7,8	7,89
	Desvio Padrão	0,67	0,79	0,87	1,21	0,96	0,86
	Mínimo	5,50	5,50	6,10	5,80	5,10	5,10
	Máximo	9,20	8,60	9,00	8,60	9,30	9,30
Reprovações	N	67	28	24	5	29	154
	Sim	27	21	16	5	16	85
	Não	40	7	8	0	13	69
Conclusão do curso tempo mínimo	N	66	29	24	5	29	153
	Sim	27	17	15	5	17	81
	Não	39	12	9	0	12	72

* Legenda - Áreas de conhecimento / Centros Acadêmicos: 1 = Ciências da Saúde; 2 = Ciências Agrárias e Ambientais; 3 = Formação de Professores; 4 = Ciências Exatas e Tecnológicas; 5 = Artes Humanidades e Letras.

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

A partir de uma leitura mais acurada destes resultados (Tabela 2), pode-se dizer que uma ação crucial para o aperfeiçoamento do sucesso normativo destes estudantes deveria ter sido empreendida para compreender e enfrentar o problema das reprovações, principalmente, nos primeiros anos dos cursos. A invisibilização deste problema nas instituições de ensino superior, um olhar sobre ele como parte do melhor desempenho (nível de competência e de exigência) do professor ou, ainda, a culpabilização do discente por deficiência na formação anterior só reforçam o insucesso.

Os resultados descritos na Tabela 1 em relação aos índices de sucesso acadêmico mostraram que a Área das Ciências da Saúde apresentou um perfil diferenciado em relação aos demais. No Centro Acadêmico que oferta cursos na Área da Saúde, verificou-se a oferta do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), com organização curricular integrada, diferente de todos os outros cursos analisados (SANTANA, 2017b).

Comparação dos índices de sucesso normativo

O conjunto destes resultados supracitados instigou a realização de análises mais aprofundadas com a finalidade de elucidar se o sucesso acadêmico dos concluintes diferiam significativamente entre as áreas do conhecimento. Assim, decidiu-se por realizar análises estatísticas para testar a hipótese de que cursar o curso de BIS implicaria em um melhor desempenho normativo.

Uma análise comparativa foi realizada entre os resultados obtidos nos índices normativos de sucesso acadêmico pelos estudantes do curso de BIS, dos outros cursos da área da saúde e de outras áreas de conhecimento. Diferenças significativas entre os grupos foram observadas para o CRA [$F(4,156) = 8,121$; $p \leq 0,001$], conforme detalhado na Tabela 3.

Tabela 03. Estatísticas descritivas para o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), considerando o curso de BIS, demais cursos da Área da Saúde e outras áreas / Centros Acadêmicos.

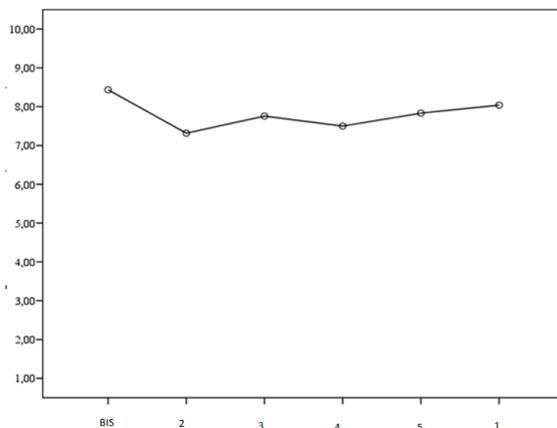
Cursos / Centros Acadêmicos	N	M	DP	Intervalo de confiança para média (95%)		Amplitude		Comparação ANOVA	
				Lim. Inf.	Limite sup.	Mín.	Máx.	F	p
BIS	32	8,43	0,55	8,24	8,63	7,10	9,10		
Ciências Agrárias e Ambientais	28	7,32	0,79	7,01	7,62	5,50	8,60		
Formação de Professores	26	7,76	0,87	7,41	8,11	6,10	9,00	8,121	0,001
Artes Humanidades e Letras	33	7,83	0,96	7,49	8,17	5,10	9,30		
Outros cursos da Área da Saúde	38	8,04	0,72	7,80	8,28	5,50	9,20		
Total	157	7,90	0,85	7,77	8,04	5,10	9,30		

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Na Figura 01, verifica-se que os concluintes do BIS e, em seguida, aqueles dos outros cursos da área da saúde apresentam as maiores médias de coeficien-

te de rendimento acadêmico (CRA), em relação às demais áreas de conhecimento investigadas.

Figura 01. Média de Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) dos concluintes do BIS, outros cursos da Área da Saúde e de outras Áreas/Centros Acadêmicos.



* Legenda - Áreas de conhecimento / Centros Acadêmicos: 1 = Área das Ciências da Saúde (sem BIS); 2 = Área das Ciências Agrárias e Ambientais; 3 = Área de Formação de Professores; 4 = Área da Ciências Exatas e Tecnológicas; 5 = Área de Artes, Humanidades e Letras.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Resultados do teste de Levene (Estatística = 2,316; $p = 0,060$) indicaram que o teste de comparações múltiplas das diferenças honestamente significativas de Tukey HSD era o mais indicado para compreender melhor as diferenças entre estes grupos (DANCEY & REIDY, 2004, p. 312; HAIR et al., 2005). Deste modo, o teste de Tukey HSD revelou que os estudantes do BIS ($M = 8,43$) obtiveram CRA significativamente superior em relação aos estudantes da área de: Artes, Humanidades e Letras ($M = 7,83$); Formação de Professores ($M = 7,76$) e Ciências Agrárias e Ambientais ($M = 7,32$). Já os estudantes dos outros cursos da área da Saúde ($M = 8,04$) obtiveram escores significativamente superiores na comparação com os estudantes da Área das Ciências Agrárias e Ambientais ($M = 7,32$). Não foram observadas diferenças significativas nas demais comparações.

Os resultados da associação dos índices normativos registrados em nível nominal (reprovações e conclusão do curso em tempo mínimo, ambos registrados como Sim ou Não) e as Áreas de Conhecimento / Centros Acadêmicos estão sumarizados na Tabela 04.

Tabela 04. Resultados descritivos para os índices não paramétricos de sucesso acadêmico.

Curso /Centros Acadêmicos	N	Reprovações		Teste de associação		N	Concluiu curso tempo min.		Teste de associação	
		Sim	Não	2	p		Sim	Não	2	p
BIS	30	8	22			30	7	23		
Ciências Agrárias e Ambientais	28	21	7			29	17	12		
Formação de Professores	24	16	8	15,667	0,003	24	15	9	12,103	0,016
Artes Humanidades e Letras	29	16	13			29	17	12		
Outros cursos da Área da Saúde	37	19	18			36	20	16		
Total	148	80	68			148	76	72		

Legenda: χ^2 = qui-quadrado.

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Os resultados indicaram relação significativa entre o curso do BIS, demais cursos da área da saúde e outras áreas de conhecimento investigadas com as contagens de reprovações ($\chi^2 = 15,667$; $p = 0,003$) e com a conclusão do curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição ($\chi^2 = 12,103$; $p \leq 0,016$). Estas associações indicaram uma tendência de diferenciação do BIS em relação aos demais. As contagens de reprovação nos outros cursos da Área da Saúde e outras áreas de conhecimento foram maiores, enquanto no BIS a contagem observada foi inversa. Esta mesma tendência que diferencia o BIS se manteve quando o foco da análise recaiu sobre a conclusão no tempo mínimo, porém ela se revelou diferente na medida em que as contagens de conclusão no tempo acima do mínimo estabelecido pela instituição foram maiores somente para o BIS (Tabela 04).

A partir do conjunto dos resultados apresentados observou-se que os estudantes que integralizaram o currículo no curso de BIS se diferenciam, significativamente, dos demais concluintes de outros cursos da UFRB em relação aos índices normativos investigados (i.e. CRA, reprovações e tempo de conclusão curso), excetuando-se os resultados comparativos do CRA entre os concluintes do BIS e de cursos de outras áreas do campo da saúde.

O desempenho normativo relaciona-se diretamente com o sistema de avaliação adotado nos cursos. Assim obtiveram êxito aqueles que satisfizeram

as normas vigentes na instituição e progrediram nos cursos. As normas vigentes e os processos ensino e aprendizagem não foram os mesmos, visto que este estudo incluiu cursos de áreas diferentes, de modo que uma nota “x” em um curso de Saúde, não corresponde às mesmas competências, nem internamente para esta área, nem em relação a outras áreas.

Além disso, a mesma competência pode ser avaliada de maneira diferente nos diferentes cursos, e até na mesma turma. De acordo com Perrenoud (2003), este detalhe deve ser levado em altíssima consideração ao comparar notas, pois estas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa.

Contudo, ciente do referido limite, considera-se importante tecer alguns comentários sobre os resultados aqui obtidos. Inicialmente, reafirma-se que, de fato, cursar o BIS representou concluir o curso com os melhores escores e menor percentual de reprovações, mas necessitar de um tempo de formação maior que o mínimo estabelecido no currículo. Deste modo, os resultados do presente estudo vão de encontro ao conceito de sucesso acadêmico pautado em tempo mínimo de formação.

Em seguida, assumiu-se que não foram reunidos os elementos suficientes, neste estudo, para afirmações categóricas sobre a hipótese levantada, se é que isso é possível, conforme foi apontado anteriormente. Outro elemento importante a ser considerado no contexto relaciona-se com a média geral do ENEM para ingresso destes estudantes na UFRB. Neste quesito, enfatiza-se que a maioria dos estudantes da Área da Saúde (80,2%) ingressou na instituição com as melhores notas gerais alcançadas no ENEM; portanto, tem-se que considerar o peso desta variável na nota final, ou seja, no Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA). No caso em tela, os melhores no ingresso foram os melhores na saída do curso, assim o “efeito universidade” não pode ser considerado isoladamente. Faz-se necessário, também, que a universidade programe mecanismos para promover discussões sobre seu efetivo papel formativo e sua capacidade de promover “torções” nas trajetórias dos estudantes.

O olhar para o desempenho normativo por Área do Conhecimento torna ainda mais complexa a análise por revelar pistas que apontaram desfechos ges-

tados em cenários diferentes de aprendizagem, experimentados pelos egressos nesta instituição, de modo que estas particularidades podem ter interferido no percurso de sucesso. Neste contexto, um elemento importante na definição da trajetória normativa no curso é o sistema de avaliação adotado pelo corpo de docentes.

Na abordagem qualitativa do estudo maior sobre sucesso educativo nesta instituição foi possível identificar, a partir de fontes variadas de informações que predominava nos cursos da UFRB, que o processo de verificação da aprendizagem mais comum se dava por meio da aplicação de provas (SANTANA, 2017b). Este se caracteriza por ser realizado geralmente ao final de um programa, por meio da aplicação de provas escritas com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito, ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los (LUCKESI, 1998).

Por certo, a avaliação é um processo sistemático e não apenas um resultado e, como tal, deve acontecer ao longo de todo o período letivo. No curso do BIS, verificou-se que existia uma tendência a não aplicação de provas individuais escritas e a escolha de outros métodos como discussão de textos ou “avaliação sensível”. No BIS, os docentes identificaram explicitamente que o sistema de avaliação adotado no curso estava descrito no Projeto Pedagógico, que preconizava a avaliação formativa (SANTANA, 2017b).

A abdicação da função classificatória da avaliação, definida pela decisão de não realizar prova individual escrita e a adoção de métodos de ensino e de avaliação progressistas não significam, automaticamente, que elementos essenciais da avaliação formativa estavam sendo adotados, tais como a função diagnóstica, processual e sistemática (PERRENOUD, 1995). Uma precaução, nestes contextos, deve ser adotada para não confundir avaliação formativa com a promoção automática. Esta última, caracterizada pelo mecanismo por meio do qual são aprovados todos os estudantes, ao final de cada semestre letivo.

Na perspectiva de Perrenoud (2007), o processo de “fabricação” da excelência escolar reveste-se de complexidade que envolve normas descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, as quais deveriam orientar a cultura de avaliação

adotada na instituição. No estudo mais amplo, Santana (2017b) verificou, nos cursos estudados, uma ausência de definição, ou até uma diversidade de modelos de avaliação nos cursos, que variou do mais tradicional ao mais progressista⁵. Neste contexto de fragilidade institucional na definição de um padrão de excelência pautado no currículo, do qual depende o êxito escolar, é muito provável que o julgamento feito pelos docentes baseava-se em critérios particulares e na variação pessoal dos níveis de exigência. Assim, os limiares que separavam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno com insucesso, não estavam sujeitos a parâmetros definidos e compartilhados pelos agentes avaliadores da instituição.

Estes dados sugerem a necessidade de estudos qualitativos que busquem apreender a estrutura do sistema de avaliação do curso do BIS e dos demais cursos da instituição, aproximações e distanciamentos com os princípios da avaliação formativa para, assim, poder apontar conclusões mais assertivas sobre o efeito da estrutura curricular no desempenho normativos dos estudantes, por certo que qualquer afirmação somente com as informações disponíveis seria aliçada e inconsequente.

Referências

COSTA, A. F., LOPES, J. T., & CAETANO, A. **Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática** Vol. 2^a Ed, Coimbra: Almedina S.A., 2013.

CRISP, G., TAGGART, A., & NORA, A. Undergraduate Latina/o Students: A Systematic Review of Research Identifying Factors Contributing to Academic Success Outcomes. **Review of Educational Research**, Pennsylvania, USA, 85(2), pp. 249-274, 2015.

DANCEY, C. P., & REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia usando o spss para windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁵ 32% dos cursos investigados não fez referência no projeto pedagógico sobre o sistema de avaliação, 11% assumiram a avaliação somativa como modelo, 36% citaram a necessidade de adotar modelo formativo e 21% definiram opção pela avaliação formativa (Santana, 2017).

HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E.. **Multivariate Data Analysis**. New Jersey: Pearson Education International, 2010.

LUCKESI, C. C.. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** 1998. Acesso em 20 de Janeiro de 2016, disponível em Centro de referência em Educação - Mario Covas: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_po71-08o_c.pdf.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Tradução de RAMOS, P. C. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PERRENOUD, P. **Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar**. (M. T. Estrela & A. Estrela, Trads.). Porto: Porto Editora, 1995.

PORTAL BRASIL. **www.brasil.gov.br**. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/desempenho-de-estudantes-nas-provas-do-enem-tem-evolucao-de-10-pontos-em-um-ano>. Acesso em 14 de 03 de 2016.

SANTANA, Luciana A. A., SÁ, Virgínio I M. A centralidade da instituição na promoção do sucesso educativo: um olhar sobre elementos estruturantes do currículo. **Revista Acadêmica GUETO**, v. 4, p. 69-90-90, 2017a.

SANTANA, L. A. A., **O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: especialidade em sociologia da educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. Portugal, p. 420. 2017b.

SILVA JÚNIOR, L. H., & AMORIM, J. G. (2014). Fatores socioeconômicos que influenciaram o desempenho educacional: uma análise dos alunos concluintes da autarquia educacional de Belo Jardim no Agreste Pernambucano. **Economia e Desenvolvimento**, Recife (PE), v. 12, nº 2, pp. 168-201, 2013.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS): Reformulação Curricular**. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica/Pró-Reitoria de Graduação. Cruz das Almas, 2016.

YORK, T. T., GIBSON, C., & SUSAN, R. Defining and Measuring Academic Success. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, Washington, DC, 20(5), p. 1-20, march, 2015.

Bacharelado Interdisciplinar: contribuição para Nutrição

Ludmylla de Souza Valverde

Adriana Miranda Pimentel

Micheli Dantas Soares

Este capítulo é recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo objetivo foi analisar a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) na formação de Nutrição, na perspectiva dos estudantes que vivenciaram este processo formativo na UFBA e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para fins deste livro serão abordadas as narrativas de egressas do BIS/UFRB.

A formação superior em saúde tem sido amplamente pautada na literatura científica e parte desta discussão advém do reconhecimento dos diversos desafios enfrentados na formação em saúde e seus impactos nas práticas em saúde. Os principais limites refletem uma configuração de formação em saúde fortemente pautada no modelo biomédico, cujas características são a valorização de aspectos biológicos, o foco em problemas de saúde individuais, o negligenciamento da característica multifacetada do adoecimento, o modo de organização das estruturas curriculares com conteúdos fragmentados em disciplinas, dentre outros aspectos. O conjunto dessas características sinaliza a necessidade de reorientação do modelo de formação de profissionais de saúde (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016).

Frente esse cenário, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pode-se compreender o BIS como uma “proposta político-pedagógica para a reorientação do modelo de formação na área da saúde” (BRASIL, 2007). Expressa-se, assim, como uma reforma face ao modelo biomédico por meio da proposição de um currículo flexível, pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade da concepção positiva de saúde no modelo de formação, dentre outros fatores (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016, p. 58).

A proposta do BIS busca propiciar o desenvolvimento de uma postura crítica, humanística e resolutiva frente à complexidade da sociedade contemporânea e suas questões, formando sujeitos capazes de desenvolver ações conscientes para superação dos desafios nos contextos político, econômico e social (ALMEIDA-FILHO, 2014; DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016; TEIXEIRA; COELHO, 2014). O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pode representar um possível caminho em direção às mudanças necessárias na formação e atuação no campo da saúde. Para que se avance na consolidação de uma educação autônoma, inclusiva e inovadora proposta pela modalidade de ensino superior do BIS, a sua implementação exige mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação.

Com base nestas considerações, conhecer a trajetória acadêmica de egressos do BIS que ingressaram no curso de Nutrição possibilitou levantar possíveis contribuições não só para o processo de acompanhamento de novos arranjos curriculares e modelos de formação, mas para reflexões sobre a formação em Saúde e em Nutrição.

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, buscando conhecer a percepção das estudantes sobre a experiência de formação. Foram realizadas entrevistas narrativas com estudantes, egressas do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da UFRB, que estavam cursando Nutrição, com intuito de compreender as contribuições de uma formação interdisciplinar para a formação profissional do nutricionista.

Os critérios para participação da pesquisa foram: ser egresso do BIS e estar regularmente matriculado no Curso de Progressão Linear (CPL) de Nutrição da UFRB⁶. Para acessar os participantes da pesquisa foi requisitado ao Colegiado do BIS a relação de todos os estudantes que migraram do BIS para o curso de Nutrição. O primeiro contato feito com os participantes da pesquisa foi através do envio de e-mails com apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, seguido de convite para sua participação. Devido à baixa adesão através do e-mail, optou-se por solicitar às estudantes indicação de outras colegas, conforme técnica de *snowball*. Obteve-se a adesão de quatro, dentre as sete egressas do BIS que estavam cursando Nutrição no período (ano de 2016).

⁶ As estudantes egressas que participaram da pesquisa concluíram o BIS na primeira matriz curricular deste curso, vigente entre os anos de 2009 e 2013, antes da implantação do regime de ciclos no Centro de Ciências da Saúde, a partir do qual o BIS passou a se conformar como primeiro ciclo de formação dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Psicologia. O curso de Medicina já foi implantado com essa configuração.

Em relação aos aspectos éticos, o estudo foi realizado em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa - Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA), aprovado sob parecer nº 1.644.311, de 21 de julho de 2016.

As entrevistas ocorreram nos meses de julho e agosto do ano de 2016, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O roteiro semiestruturado das entrevistas foi dividido em três tópicos centrais, a saber: como o estudante chegou ao BIS; a formação no BIS; e a formação atual no curso de Nutrição após a passagem pelo BIS. Para análise das entrevistas narrativas adotou-se a análise temática que consiste na redução gradual dos textos, buscando generalizações e condensações de sentido (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007).

Todas egressas do BIS eram do sexo feminino, com idade média de 26 anos, e estavam cursando entre o 5º e o 7º semestre do curso de Nutrição, no período em que foram realizadas as entrevistas. A maioria das entrevistadas contempla o perfil de jovens, solteiras e sem filhos. Importa destacar que, considerando exigências éticas, com o intuito de preservar o anonimato das entrevistadas foram adotados pseudônimos para identificação de trechos de suas narrativas.

A análise das entrevistas narrativas será apresentada considerando as vivências das entrevistadas no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e as contribuições deste curso para a formação do nutricionista. Considerando a análise empreendida a partir das categorias analíticas adotadas, foram eleitos termos êmicos empregados pelas entrevistadas que melhor simbolizaram o sentido compartilhado das narrativas alinhados ao recorte temporal das vivências. Desse modo, para a primeira categoria, relativa à experiência no BIS, adotou-se a expressão “*Fazer a sua formação acontecer*”; e a segunda categoria analítica, relativa às contribuições do BIS para a formação em Nutrição foi denominada de “*me deu a oportunidade de olhar com outros olhos*”.

(Trans)formação: narrativas da experiência no BIS

Questionando as entrevistadas sobre suas experiências acadêmicas no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde foi possível perceber que as narrativas abordaram aspectos distintivos do BIS em relação aos cursos de progressão linear.

As principais características, apontadas pelas entrevistadas, serão apresentadas e discutidas mediadas por fragmentos de suas narrativas. Foi possível identificar, segundo as estudantes, como características principais a utilização de metodologias dialógicas, organização dos componentes curriculares no formato de módulos, interdisciplinaridade, valorização das experiências dos sujeitos, experiências de aprendizado com base no contato com realidade territoriais e uma formação crítica e reflexiva pautada nas diversas dimensões do processo saúde-doença-cuidado.

Do ponto de vista das estudantes, o Bacharelado Interdisciplinar busca lançar mão de metodologias diferenciadas das oferecidas tradicionalmente nos cursos de graduação em saúde, particularmente do curso de Nutrição, desde o modo como a sala de aula é organizada a aspectos que dizem respeito à participação ativa do estudante. Estes aspectos se traduzem na construção coletiva do conhecimento, na valorização do protagonismo estudantil, no reconhecimento de suas experiências prévias e incentivo ao pensamento crítico. Na maioria das vezes, os conteúdos são trabalhados de forma dialógica, com debates e construção coletiva na produção do conhecimento, como pode ser representado na fala de Carolina Maria:

No BIS [...] os professores sempre incentivaram uma aula mais participativa, sabe? Sempre era aquela coisa de todo mundo da aula participar, aquele rodão, aquela discussão (Carolina Maria).

A construção coletiva parece ser favorecida pela organização da sala de aula no contexto do BIS, na medida em que as estudantes abordaram no enredo desta discussão a disposição das cadeiras em círculo e a possibilidade de participação de todos os presentes, sem o protagonismo isolado do(a) docente. Trata-se de um modo de configuração do espaço da sala de aula que é cúmplice de uma atitude pedagógica que solicita a participação dos(as) estudantes. Nos fragmentos abaixo as estudantes fazem referências comparativas entre BIS e o Curso de Nutrição:

Discutindo, interagindo, nunca era assim, um aluno em cada cadeira (Carolina Maria).

Era muito diferente, a vivência na sala de aula, a disposição das cadeiras, o comportamento das pessoas (Margarida).

Do ponto de vista das estudantes, havia um deslocamento do protagonismo centrado no professor favorecendo um papel mais ativo das estudantes na construção de sua formação, como refere Margarida:

você já se coloca mais e você vê o quanto é importante você se colocar, **você fazer a sua formação acontecer**. Você não ficar só lá passivo e tal. Você se colocar, você construir, você discutir (grifo nosso).

A expressão “fazer a sua formação acontecer” é elucidativa de princípios basilares da proposta do modelo de formação dos Bacharelados Interdisciplinares, que conjuga a flexibilização curricular à autonomia dos(as) estudantes na construção de suas trajetórias acadêmicas (TEIXEIRA; COELHO, 2016). Por outro lado, a estudante faz referência a um modo de produção de conhecimento que convoca alianças de distintos saberes dos sujeitos em sala de aula, partindo do “território da vivência/experiência do aluno [...] para problematização de sua formação” (ABRAHAO; MERHY, 2014, p. 314). A fala de Lélia reforça uma formação que se realiza a partir do compartilhamento de saberes, dentre os quais situa o seu próprio, somado à possibilidade de aprendizado com os pares:

[...] é bom, **porque eu acho que une conhecimento de todo mundo, vira um debate em si**, não é aquele professor que está lá na frente te passando tudo aquilo, é uma vivência, **eles aproveitam a realidade do que a gente traz e soma com a vivência deles**, com o conhecimento deles (Lélia) (grifo nosso).

As entrevistadas narraram a produção de conhecimento que contempla, também, as suas experiências anteriores, as quais assumem papel relevante no seu processo de formação e no de seus colegas. Desta maneira, a aula ultrapassa o sentido tradicional e passa a ser um encontro no qual se busca a construção contextualizada e situada dos sujeitos na produção de seu conhecimento, não a transmissão dele (FREIRE, 1983). Neste cenário, as narrativas sugerem que não se busca a assimilação de conteúdos tão presentes nos contextos de formação tradicional e, sim, o incentivo à reflexão sobre os assuntos discutidos, cultivando a construção de um pensamento crítico, como pode ser observado na fala de Dandara:

A forma que a gente está acostumada a ver no BIS é uma forma onde tem professores integrados, trabalhando com o aluno, onde ajuda o aluno a formar um pensamento, a formar uma questão mais crítica.

As narrativas sublinham o interesse dos professores pelo conhecimento dos estudantes, buscando estabelecer um diálogo através da problematização desse conhecimento. Desta forma, é possível supor que a aprendizagem está pautada por uma perspectiva pedagógica problematizadora, mediada pelo tensionamento entre o saber prévio e a experiência presente (CECCIM; FERLA, 2009).

A partir dos relatos das entrevistadas sobre as experiências em sala de aula, destaca-se mudanças que possibilitam (re)posicionamentos de seus lugares no mundo, vivências pedagógicas que valorizam a experiência prévia, cuja construção do conhecimento não se dá sem a presença e a participação dos(as) estudantes. Foi possível observar que os deslocamentos e o reposicionamento das estudantes no processo de aprendizagem promoveram criticidade, abriu espaço para dúvidas e também para o desenvolvimento do pensamento político reflexivo, como pode ser percebido na fala a seguir.

ele [professor] perguntar pra você qual é a sua opinião, o que é que você acha disso, que que isso está dizendo e abre para discussão, isso dá pra você dizer: '**não, peraí, então eu sei de alguma coisa, não vim pra cá vazio**' e isso ajuda no processo formativo, então você já não se coloca como aquela coisa, passivo, você se coloca mais crítico e reflexivo, de questionar professor, ou de se colocar e de propor discussões, porque você entende que você não vem vazio, que você tem um conhecimento e que aquele conhecimento seu pode ajudar naquele processo, né?! (Margarida) (grifo nosso).

O termo 'vazio' utilizado por Margarida faz alusão à educação bancária, noção freiriana, revelando um ponto de vista a partir do qual a entrevistada interroga a imobilidade das posições do educador e do educando, reconhecendo-se como sujeito e não objeto 'vazio' (FREIRE, 1987). Essa maneira de apreensão contribui para constituição da sua própria formação de sujeito não objetificado. Podemos supor que esta reflexão, esta criticidade, passa primeiramente pelo que Lélia chama de um "*questionamento das coisas*", ou seja, por uma não aceitação naturalizada das informações, contribuindo para o questionamento e compreensão de fenômenos e de subjetividades, fazendo o exercício da alteridade.

E hoje, tudo para mim não é assim, eu consigo, na verdade, eu tento, sabe? Selecionar essas coisas, eu tento ver o que realmente acontece, porque eu acho que muitas pessoas, até nos cursos mesmo, enfim, é isso: amém. Não! Você aprende a **questionar as coisas**. 'como foi feito isso?' você tenta questionar as coisas, você

tenta ser diferente, você tenta mudar, você tenta fazer o melhor, você se coloca no lugar do outro muitas vezes, sabe? (grifo nosso).

A fala de Carolina Maria reforça a criticidade e a dúvida como elementos estruturantes da ação pedagógica, cuja narrativa se vincula à curiosidade postulada por Freire (1983), para quem a curiosidade perante o mundo é elemento imprescindível para a construção do conhecimento. Construção essa que, segundo o autor, se dá nas relações entre o homem e o mundo, em um processo de transformação mútua, que se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. Algo que pareceu estar presente na experiência das entrevistadas, conforme relato de Carolina Maria na afirmação abaixo:

A ser uma pessoa mais crítica. A duvidar daquilo que dizem que é real. Não, não é bem assim, eu já ouvi falar de outro jeito, sabe? Acho que eu tenho essa noção mais crítica, (...) eu não sou a mesma pessoa de quando eu entrei no BIS, como eu sou agora (...) De querer perceber [...] de ser mais curiosa com relação as coisas.

Outra característica da formação que é destacada pelas participantes da pesquisa é o estreito contato com realidades concretas, as comunidades ou os territórios, entendendo esses espaços como locais para construção de conhecimento a partir das relações. Segundo as entrevistadas é possível uma aproximação com as pessoas nos seus cotidianos.

a gente vai, no BIS em PAR⁷, vê de perto a comunidade, sente ali as dificuldades, as carências da população [...] a gente sentia (Carolina Maria).

O contato com a comunidade externa parece favorecer nas estudantes o reconhecimento da relevância da análise e da compreensão do contexto no qual os fenômenos acontecem. Trata-se de um direcionamento para a reflexão sobre o contexto no qual o indivíduo se encontra e atua como requisito experiencial e basilar do processo de aprendizagem. O mundo real, com sua complexidade, oferecendo ativamente novas maneiras de produzir conhecimento (FEUERWERKER; SENA, 2002). A formação deve centrar-se na articulação de diferentes saberes, conhecimentos, aprendizados e na experiência do estu-

⁷ O PAR (Processo de Apropriação da Realidade) é um componente curricular transversal presente em todas as unidades de produção pedagógica do BIS – UFRB, exceto no último semestre de formação específica. O componente é estruturado como módulo integrador vertical, integralizando os módulos de cada Unidade de Produção Pedagógica e, horizontal, ao estabelecer um processo de continuidade da formação, articulando experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas em um território específico ao longo do processo formativo (SOARES *et al.*, 2016).

dante, buscando oferecer outros modos de atuação pedagógica que ultrapassem a apresentação de um saber científico aplicado. A formação baseada no trabalho possibilita experimentação, o que supõe um agir, um interagir pelo qual se apreende um conteúdo e lhe confere um sentido. Essa experimentação pode favorecer também a criatividade, um agir pedagógico, com percepção da “infinita capacidade de combinação de modos de ser, ver, experimentar” e atuar (ABRAHÃO; MERHY, 2014, p. 322). As entrevistadas apontam que inicialmente a inovação do currículo organizado em módulos⁸ causa estranheza, tendo em vista que passaram por todo seu processo educativo com uma organização disciplinar, todavia foi possível perceber as vantagens da nova organização curricular, posteriormente. Ocorre que essa estranheza ressurgue quando ingressam no curso de Nutrição e voltam a cursar disciplinas no formato tradicional. As estudantes sugerem que a vivência com essa modalidade de organização curricular favoreceu o desenvolvimento da capacidade de fazer conexões e construir ligações/pontes entre os conteúdos apreendidos, como foi apontado na entrevista:

A MORFO⁹ era entre dois ou três professores, a gente parava para estudar o corpo humano, tudo de um sistema. A gente não pegava só histologia e via tudo de histologia separado, entendeu? Porque lá no BIS vamos ver o sistema cardiovascular, a gente olha tudo desse sistema, a gente vai construindo em torno do corpo todo. E em nutrição você já vê diferente, nutrição você pega por assuntos: histologia, fisiologia, anatomia, entendeu? Isso foi de grande valia. Quando estudava alguma disciplina da nutrição com umas amigas, elas tinham mais dificuldade em visualizar aquele todo do corpo do que eu (Dandara).

Após acompanhar a trajetória das estudantes percorrida no BIS, pode-se compreender que foram significativas as contribuições desta modalidade para o processo formativo. Diferente do modelo hegemônico, esta modalidade de formação caminha para a construção de conhecimento de forma mais dialógica; busca superar a lógica de transferência bancária de conteúdos; pautar as relações entre os atores envolvidos de forma mais respeitosa e horizontal; e leva em

⁸ Os Módulos conformam um modo de organização dos componentes curriculares do BIS –UFRB que articulam núcleos de saberes de diferentes campos do conhecimento ou de integração de sub-áreas de um mesmo campo de conhecimento. Diferente das disciplinas, essa organização busca romper com o isolamento e enquadramento de conteúdos, possibilitando uma compreensão mais integral dos ‘objetos’ estudados (SOARES *et al.*, 2016).

⁹ Morfo é um componente curricular no formato de módulo, intitulado Ciências Morfofuncionais, que integra conhecimentos oriundos da Anatomia, Fisiologia, Histologia, Biologia, Embriologia, Bioquímica e Patologia, organizado por sistemas de funcionamento do organismo (SANTANA *et al.*, 2016).

consideração a experiência cotidiana dos(as) estudantes no processo de formação e construção do conhecimento. Evidencia-se também a flexibilidade deste modelo, o qual proporciona autonomia e liberdade aos estudantes na condução do seu processo formativo. Ademais, destaca-se a presença da interdisciplinaridade que perpassa por todo o processo de formação, propiciando a construção de sentidos conectados e contribuindo na superação de simplificações e reducionismos que não dão conta dos complexos fenômenos da vida.

“Me deu a oportunidade de olhar com outros olhos”

Após narrarem sobre a experiência no BIS as entrevistadas discorreram sobre as contribuições deste para a formação em Nutrição. Nesse momento, as estudantes destacaram a abordagem humanizada e o olhar ampliado na compreensão da Saúde forjado no BIS. As entrevistadas relataram que estes aprendizados consolidaram uma compreensão de saúde envolvendo diversos aspectos da vida humana, repercutindo no campo da nutrição com uma perspectiva para além da ingestão balanceada de calorias e nutrientes.

A contribuição do BIS em relação à prática humanizada é pautada novamente por Dandara, que reflete sobre a não garantia de alcançar a humanização apenas pela presença de disciplinas/componentes curriculares que abordem a temática, uma vez que é preciso traduzir essa compreensão em ação e atuação. Assim, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) possibilitem algumas mudanças nas estruturas curriculares, não é possível garantir que alterações ou inclusão de conteúdos possam resultar em mudanças efetivas no desenvolvimento das disciplinas, ou na ênfase historicamente conferida a determinados conteúdos, ou ainda, na transformação da prática dos profissionais de saúde frente aos sujeitos (PEREIRA; LAGE, 2013). Desse modo, pode-se perceber não efetivo a presença quantitativa de disciplinas/componentes curriculares/módulos, faz-se necessário refletir sobre a transversalidade e o modo como esses conhecimentos são construídos com os(as) estudantes.

A parte teórica, ele realmente agrega muito. Essa questão da gente sempre tentar trazer esse olhar humanizado, porque é uma coisa difícil, que a gente só aprende realmente com muita leitura e com muita prática, e muito contato com o outro, né?! Porque a gente às vezes sabe que o que é um processo de humanização,

sabe como é tratar o outro com humanidade, mas na prática às vezes não consegue. Eu já percebo uma ajuda maior, em relação a isso, dessas questões de todas as discussões da saúde coletiva, saúde pública, o SUS, que foi uma questão que eu realmente não conhecia nada. Porque nos outros cursos tem uma, duas disciplinas, mas essas disciplinas não abordam do jeito que o BIS aborda (Dandara).

A partir da narrativa de Dandara pode-se remeter o quão valiosa pode ser a contribuição da área das ciências sociais e humanas para a saúde. Para Luz (2011), o “olhar humano e social”, destacado também pela entrevistada, demonstra o emprego e benefício desses campos para as biociências, não se resumindo a uma dimensão instrumental. A autora reconhece a ligação umbilical existente entre as disciplinas da saúde e a biologia, o que abarca apenas uma das múltiplas dimensões da vida humana.

Carolina Maria pontua a possibilidade de romper com o modelo biomédico e tecnicista, focado na doença, no tratamento e na técnica, que são limites antigos do modelo tradicional de formação. Para a entrevistada há possibilidade de formar profissionais com intencionalidades mais amplas de atuação, mais criativos, interessados, habilitados para participar ativamente no contexto no qual se inserem, seja enquanto profissionais ou cidadãos.

Eu acho que vão ser profissionais mais pensantes. Com relação a que? Com relação à comunidade, com relação às políticas, não só aquela nutrição, sabe, sempre voltada só ao tratamento. Vão ser alunos que vão pensar em outros tipos de estratégias não só ali ‘ah eu vou fazer só atendimento’, e sai. Não! Acho que vão ser pessoas que vão querer mais participar (Carolina Maria).

Margarida inicia sua fala pontuando a contribuição do BIS na construção de uma postura humanizada, de um conhecimento amplo e conectado.

me deu essa oportunidade de olhar com outros olhos, de questionar, de pensar de outra forma, de poder ver às dimensões da saúde, de fazer esse link com a nutrição. (...) na visita no hospital eu tive atitude, de ser proativa, de conversar com o paciente, de não ter receio de conversar com o paciente. De fazer o exame, mas muito cuidadosa. Porque uma coisa que eu não gosto é de ser invasiva, porque a pessoa já está ali vulnerável, no hospital e às vezes está passando por um problema de saúde grave e você chega sem construir relação nenhuma e você já vai pegando na pessoa. Então eu procuro ter muito cuidado com isso. Talvez se não tivesse feito o BIS eu não tivesse essa postura, não tivesse cuidado (Margarida).

Através do exemplo dado por Margarida é possível visualizar o quanto esse processo formativo amparou o reconhecimento de várias dimensões do objeto complexo da saúde e da necessidade de compreender o contexto do indivíduo e dos acontecimentos. Caminhar nessa direção parece ir ao encontro do que Morin (2003) alude ao se referir à necessidade de refazer a compreensão do ser humano enquanto uma unidade complexa, que foi desintegrada em disciplinas. Segundo o autor, os seres humanos são “simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais” (p. 38).

As narrativas produzidas pelas entrevistadas convergem com outros estudos que buscaram trazer a perspectiva dos estudantes que trilharam esse percurso (LIMA *et al.*, 2016; MOTA; TEIXEIRA, 2016), desde que os resultados desses estudos também afirmam que os (as) estudantes vivenciaram um período de muito amadurecimento, com construções e desconstruções, com incentivos para busca de conhecimento, experiências de protagonismo, de valorização de saberes pregressos e do contato com a realidade, dentre outras contribuições.

Retomando o objetivo desta investigação de analisar a contribuição do BIS para a formação em Nutrição, na perspectiva de estudantes que vivenciaram este processo formativo na UFRB, os resultados sugerem contribuições significativas da formação propiciada pelo BIS. Essa contribuição decorreu, principalmente, em virtude de um conjunto de características listadas pelas entrevistadas como diferenciais no seu processo formativo. Características estas que integram o repertório de princípios presentes nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares.

Os relatos destacaram que o itinerário cursado oportunizou uma formação geral, ampliada e crítica do campo da saúde, pautada em aprendizados referenciados territorialmente e, ainda, contextualizados na realidade das estudantes. Outra perspectiva de contribuição refere-se ao emprego de metodologias ativas que favoreceu o protagonismo das estudantes, a construção coletiva de conhecimentos, com valorização de saberes adquiridos em outros contextos, além do estímulo à capacidade do pensamento crítico e do espírito criativo. A interdisciplinaridade também foi uma característica bastante presente nas narrativas, vivenciada por meio do diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes

curriculares. As entrevistadas ainda indicaram contribuições subjetivas e humanísticas como, melhor relação com o mundo, aprender a respeitar o outro, amadurecimento enquanto mulher e empoderamento de suas existências.

O conjunto de experiências relatadas sugere que o modelo formativo do BIS propicia aprendizagens técnicas e científicas, mas também a construção de valores e subjetividades que podem formar sujeitos éticos e implicados frente às questões complexas de saúde vivenciadas pela sociedade. Neste sentido, pode-se supor que os aprendizados decorrentes do BIS concorrem para uma formação em Nutrição que supera a preponderância da técnica na atuação dos profissionais e se aliam aos princípios e diretrizes do SUS e da exigibilidade do direito à saúde. Desse modo, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, mesmo com diversos desafios a serem superados, oportuniza melhorias significativas na formação dos futuros profissionais de saúde. Calcando-se em uma formação crítica, humanística e socialmente referenciada, apresenta-se como uma possibilidade real e adequada de reestruturação do ensino superior em saúde no país.

Referências

ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. **Interface (Botucatu)**. v. 18, n. 49, 2014.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro *et al.* Formação Médica na UFSB: I. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no Primeiro Ciclo. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 38, n. 3, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, DE 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2007.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e Saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 3, nov.2008/fev.2009

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

DEMÉTRIO, Fran; ALVES, Vânia Sampaio; BRITO, Sheila Monteiro. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: a concepção positiva de saúde como referencial teórico (RE) orientador do modelo de formação. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos**. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; SENA, R. Roseni. Contribuição ao movimento de mudanças na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface**. v. 6, n. 10, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Monica *et al.* Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 36, n. 1, 2016.

LUZ, Madel Therezinha. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das Ciências Sociais e Humanas para a Saúde. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 20, n. 1, 2011.

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

MOTA, Verônica de Lima Vidal; TEIXEIRA, Carmen Fontes. Vivência na Universidade: a experiência da primeira turma de graduados no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza. **Interdisciplinaridade na educação superior: o bacharelado em saúde**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire; LAGES, Itamar. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319-338, 2013.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves *et al.* O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB**: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

SOARES, Micheli Dantas *et al.* Processo de Apropriação da Realidade entre ensino, pesquisa e extensão na matriz curricular. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB**: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A prática educativa no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza. (Orgs.) **Interdisciplinaridade na educação superior**: o bacharelado em saúde. Salvador: EDUFBA, 2016.

TEIXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A Construção do Projeto Político-Pedagógico do BI em Saúde: transformando um sonho em realidade. In: _____ (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior**: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 53-7.

O PAR e a promoção do sucesso educativo

Luciana Alaíde Alves Santana

Micheli Dantas Soares

Introdução

A política da saúde no Brasil teve como seu maior ponto de inflexão a Constituição de 1988 e as Leis Orgânicas 8.080/90 e 8.142/90, as quais regulamentam o Sistema Único de Saúde (SUS). Esses documentos regulatórios impuseram a necessidade de reorganização do Sistema e, conseqüente, revisão das práticas dos profissionais de saúde. Essa agenda repercutiu diretamente no modelo de formação na área. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), no seu Artigo 52 inciso II (BRASIL, 1996), estabeleceu autonomia às instituições de ensino superior para fixar os currículos de seus cursos e programas, com base em diretrizes gerais.

Nesse sentido, foi promulgada, em 2001, a Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001). A meta 11 deste plano estabeleceu a criação de diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação. Essas deveriam assegurar:

a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

As primeiras diretrizes curriculares estabelecidas para os cursos da área da saúde foram criadas no ano de 2001, por meio da Resolução CNE/CES nº 1.133/2001 (CNE/CES, 2001), que instituiu diretrizes para os cursos de Enfermagem, de Medicina e de Nutrição. Nos anos seguintes foram convenionadas diretrizes para as demais carreiras da saúde, em um processo que envolveu diversos setores governamentais e não governamentais (COSTA *et al*, 2018).

Nesse contexto, as instituições formadoras de profissionais foram instigadas, por ações dos Ministérios da Saúde e da Educação, a instituírem revisões dos pressupostos curriculares que estruturavam os cursos de graduação em saúde. Oliveira *et al*. (2008) apontaram os seguintes programas como impulsores de mudanças curriculares no período compreendido entre 2001 a 2006: i)

Programa de Incentivo às mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PRO-MED), esse inicialmente dirigido ao Curso de Medicina; ii) VER-SUS; iii) PITS – Programa de Interiorização dos Trabalhadores em Saúde; iv) Polos de Educação Permanente – SUS; e, v) Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde).

Sobre o Pró-Saúde, Haddad (2012) considerou que o programa foi aperfeiçoado pelas experiências anteriores de integração ensino-serviço. O Pró-Saúde II, do ano de 2017, foi considerado pela referida autora, como ampliado por atender a 14 profissões da saúde e abranger 359 cursos de graduação e, com isso, atuar efetivamente na implantação das Diretrizes Curriculares na área.

A partir de 2007, ocorreu uma ação indutora da expansão das universidades com a criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Todas as universidades federais aderiram ao programa e elaboraram seus planos de reestruturação, os quais foram aprovados nos respectivos conselhos universitários para, posteriormente, se transformarem em acordos e metas com o Ministério da Educação (MEC). Dentre as diretrizes deste plano destaca-se aquela que previa a “A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil” (p. 10).

Do total de universidades federais que aderiram ao REUNI, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação (MEC/SESu/DIFES, 2009). Dessas, um total de 17 se propuseram a estabelecer transformações na arquitetura acadêmica, inspiradas na proposta do movimento “Universidade Nova”. Esse movimento, conduzido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) inspirado nas orientações de Anísio Teixeira (UDF, 1930) e Darcy Ribeiro (UNB, 1960), propunha uma nova organização da estrutura acadêmica com a instituição do regime de ciclos de formação, por meio da criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI).

Os BI representavam o primeiro ciclo de formação em uma grande área de conhecimento, com duração de três anos, e os currículos estruturados para oferecer componentes curriculares de formação geral e formação básica na grande área do BI. Os estudantes egressos dos bacharelados poderiam acessar o segundo ciclo de formação profissionalizante, o terceiro ciclo de formação em nível de pós-graduação ou o mundo do trabalho (ALMEIDA FILHO, 2014b; TEIXEIRA; COELHO, 2014; SANTANA; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016; OLIVEIRA; LIMA; ALVES, 2019).

No documento “Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais” (MEC, 2010), os cursos de BI foram definidos como:

O primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *strictu sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (MEC, 2010, p. 3).

O Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no contexto do Plano REUNI institucional, propôs a implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Este curso foi criado em 2009, seguindo as diretrizes propostas pelo movimento da Universidade Nova e, posteriormente, aprimorado para atender aos referenciais orientadores (MEC, 2010). O currículo do BIS constitui-se a partir de módulos integrados que agregam diferentes campos disciplinares articulados por eixos verticais (UFRB, 2017).

A formulação do Projeto Pedagógico do BIS concebeu os módulos “Processo de Apropriação da Realidade” (PAR) os quais se constituem em componentes curriculares transversais e estruturantes do curso. Pode-se admitir que a formulação desses componentes se alinha às preconizações dos Ministérios da Educação e da Saúde, descritas anteriormente, destinadas a promover mudanças na formação em saúde, com vistas a atender as demandas da contemporaneidade.

Portanto, neste capítulo, o foco reflexivo está no eixo horizontal do currículo do referido curso, ou seja, os módulos “Processo de Apropriação da Realidade”, considerando o conjunto de potencialidades que o componente é capaz de promover na formação em saúde. O capítulo apresentará a estrutura do componente tal como preconiza o Projeto Político Pedagógico do Curso do BIS e analisará o seu potencial em promover o sucesso educativo emancipatório dos estudantes, bem como sua potencialidade pedagógica para forjar profissionais comprometidos com a realidade sociosanitária dos territórios.

Para atingir tal objetivo, inicialmente, serão apresentados os pressupostos que organizam os módulos “Processos de Apropriação da Realidade” (PAR)

e, em paralelo, uma discussão sobre os dispositivos pedagógicos e conceituais presentes na concepção e execução desses módulos que podem contribuir para o desenvolvimento do sucesso educativo emancipatório dos estudantes. Em seguida, será feita uma breve explanação sobre a noção de sucesso educativo e considerações acerca de como o fenômeno é apreendido no processo de formação universitária relacionando-o com os módulos PAR.

Processos de apropriação da realidade em ato

O componente curricular “Processos de Apropriação da Realidade” (PAR) no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) constitui-se como um módulo que agrega alguns princípios organizadores do curso. A seguir apresentaremos cada um dos seus princípios, bem como o modo como os mesmos se traduzem na operacionalização do curso e e potencializam a promoção do sucesso educativo emancipatório dos estudantes.

O princípio da *transversalidade* do PAR se configura em razão do componente curricular está presente em cinco das seis Unidades de Produção Pedagógica (UPP) da matriz curricular. O referido princípio incorpora a transversalidade por meio do desenvolvimento de atividades de interação processual, contínua e crescente em territórios definidos na primeira UPP. Neste quesito, intenciona que estudantes possam desenvolver vínculos e, concomitantemente, possam reconhecer as complexidades e as singularidades da realidade local. Esse princípio permite que o aprendizado possa ocorrer de forma coletiva agregando conhecimentos e saberes que emergem da relação construída no e com o território.

O princípio *integrador e prático* que o PAR assume em cada UPP realiza-se com a articulação de conteúdos discutidos em cada um dos módulos que compõem as UPP, devendo também estar orientado para incorporação de discussões oriundas do contato com o território. Desse modo, está aberto para projeção de outros saberes formativos pautados nos conhecimentos, saberes e experiências dos atores e atrizes locais, assim como em temas que emergem da realidade concreta vivida. Isso significa dizer que conteúdos não previamente estabelecidos na ementa do componente podem ser incorporados, alimentados pela realidade viva com a qual se interage.

Outro princípio organizador do componente diz respeito à indissociabilidade *do ensino, da pesquisa e da extensão*, o que resulta na curricularização da

pesquisa e da extensão, democratizando-as para toda comunidade estudantil. Ao longo das cinco UPP, os módulos PAR apresentam intencionalidades e são direcionados por objetivos específicos relacionados às atividades de ensino, pesquisa e de extensão a serem desenvolvidas no e com o território.

Na UPP I, sob o Eixo Integrativo “Homem e Realidade”, desenvolve-se o PAR I. Nesse componente curricular, elege-se um território no qual se realizará o processo de territorialização (MONKEN; BARCELLOS, 2005), por meio do método da Estimativa Rápida Participativa (ERP) para reconhecimento do território. O referido método utiliza-se de dados secundários, entrevistas com informantes-chave e oficinas com moradores do território para conhecer a sua história e compreender os seus modos de ocupação, circulação e fluxos. No decorrer do processo também são identificados equipamentos sociais, estabelecimentos comerciais, equipamentos de esporte e lazer, expressões culturais, dentre outros. Posteriormente, essas informações são sintetizadas em um mapa social tecido por várias mãos que se movimentam no território.

Na UPP II, articulada pelo Eixo “Homem, Saúde e Sociedade I”, retorna-se ao mapa social produzido anteriormente, e junto com atores e atrizes sociais do território são aprofundados os temas identificados na UPP anterior. Busca-se, reconhecer os determinantes sociais que produzem o processo saúde-doença-cuidado, a partir das narrativas de sujeitos que ali constituem seu cotidiano, por meio de pressupostos da pesquisa qualitativa e utilizando-se de vários instrumentos de produção de dados (diários de campo, roteiros não estruturados, registros fotográficos). Nesse movimento, almeja-se constituir processualmente vínculo e possibilidade de parcerias futuras para o desenvolvimento de projetos de interesse dos atuantes no território.

Na UPP III, estruturada pelo eixo “A Saúde Humana e Seus Determinantes”, são realizadas atividades de pesquisa a partir do enfoque epidemiológico, com base nos determinantes sociais de saúde elencados pelos membros do território na UPP anterior e vínculos forjados ao longo do processo. Em continuidade ao que preconiza o PPC/BIS/CCS/UFRB, sob orientação do Eixo Temático “Saúde e Qualidade de Vida”, no PAR IV, parte-se de uma reflexão sobre o perfil epidemiológico identificado na UPP III para lançar um olhar sob a realidade utilizando-se de metodologias qualitativas. Por fim, na UPP V, orientada pelo Eixo Integrativo “Sistema de Saúde e Conscientização Social”, sob o enfoque da Educação Popular

de Paulo Freire, se desenvolvem cursos de Educação Popular em Saúde, considerando temáticas e espaços sociais com os quais se constituíram vínculos ao longo das UPP anteriores.

Sucesso educativo emancipatório no contexto do PAR

Para construção do sucesso educativo emancipatório utiliza-se dos conceitos estruturantes que dizem respeito ao reconhecimento e respeito às diferenças e, com isso, a abertura de possibilidades para se observar o mundo com lentes diversas e não subalternizadas, tendo como referência a incompletude das diversas formas de conhecimento. Adota-se uma racionalidade cosmopolita, que se estrutura a partir de três procedimentos sociológicos, designados de sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução (SANTOS, 2004; SANTOS, 2008).

A sociologia das ausências como ferramenta para construção do sucesso educativo (SE) dos estudantes se traduz em estratégias que permitem dar visibilidade às experiências sociais disponíveis no mundo, ou seja, aqueles processos que a homogeneização da vida produzida pela visão científica moderna e pela colonialidade do saber invisibilizaram ou definiram como não conhecimento. Assim, a sociologia das ausências pode ser operada por meio da integração de saberes. Nesse sentido, cinco tipos de ecologias podem ser utilizadas como um recurso metodológico para colocar em prática a *sociologia das ausências*: a ecologia de saberes, que visa substituir a monocultura do saber e do rigor científico; a ecologia das temporalidades que confronta a lógica da monocultura do tempo linear; a ecologia dos reconhecimentos que se contrapõe a lógica da classificação social, cuja produção da ausência centra-se na desqualificação dos agentes sociais; a ecologia das transescalas, que se opõe à lógica da escala global por meio da recuperação do local, do específico; e, finalmente, a ecologia da produtividade a qual consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção (SANTOS, 2004; 2008).

Desse modo, as diversas ecologias podem ser utilizadas para desvelar as experiências já existentes – sociologia das ausências. De forma complementar, opera-se a *sociologia das emergências* que envolve a ampliação do que já está instituído, mas incluindo o campo de outras possibilidades. Nesse contexto, sur-

ge a necessidade de um trabalho de tradução que, além de técnico, é político e emocional. Isso ocorre por meio do exercício da argumentação dos diferentes mundos, saberes e experiências partilhadas. Nas palavras de Boaventura Santos (2008): “criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática” (p. 135).

A promoção do sucesso educativo emancipatório apoia-se no reconhecimento de múltiplas realidades apreendidas dos contextos reais, a partir de relações horizontais e dialógicas. Nesse cenário, potencializam-se as experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano dos diferentes territórios, que se associam a bagagem trazida pelos estudantes para possibilitar um processo formativo pautado no reconhecimento, reflexão e em projeções e, com isso, evita-se desperdícios sociais e desafia-se a *razão indolente* (SANTOS, 2004; 2008).

O PAR ao promover a vinculação dos estudantes ao “território utilizado” (MONKEN; BARCELLOS, 2005) e aos espaços sociais de interseção, dentro dos quais as interações e fruições dos sujeitos ocorrem, apresenta uma intencionalidade para construção do sucesso educativo emancipatório, na medida em que as ausências podem ser desveladas, escutadas e alçadas à condição de presenças. Desse modo, a apreensão de diferentes realidades incorpora-se ao processo formativo dos estudantes de forma reflexiva e permite vislumbrar novos cenários sociais mais justos.

Adicionalmente, a vinculação com territórios potencializa a atuação em saúde de forma contextual e sistêmica, conectando-se aos sujeitos nos contextos territoriais em que suas vidas acontecem. Este tem sido um desafio na formação em saúde no âmbito da Atenção Básica, ou seja, forjar profissionais de saúde que atuem no e com o território, para além dos espaços formais da Rede de Atenção à Saúde (RAS).

Alinhado com a ecologia das transescalas, ao longo do percurso do PAR, a organização e as intencionalidades definidas no conjunto das suas ementas, permitem pressupor que o ineditismo de acontecimentos promovidos pelos encontros nos territórios confere potência para produzir subjetividades abertas aos imponderáveis de outras experiências e dos cotidianos, por consequência, também pode favorecer o compromisso socio-sanitário com o que há de contingente nestes territórios vivos.

Nesse processo de construção do sucesso educativo emancipatório é possível admitir que prevalece nos componentes do PAR o primado da experiência, nos termos de Bondiá (2002), segundo o qual a experiência não se dá pelo acontecimento e seu registro, mas “pelo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). O que significa dizer que pelo estímulo contínuo de contato com o território, no encontro com os seus atores/atrizes sociais, provoca-se que a experiência atravessasse estudantes os tocando e produzindo o saber da experiência, aquele “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

Os princípios que organizam as diversas atividades de PAR requerem abertura para essa natureza de experiência, formando subjetividades que não são redutíveis à aplicação de um conjunto de tecnologias programáticas, mas que se constroem na e pela diferença dos encontros vivos, a partir dos quais se torna viável o compartilhamento de projetos construídos na mutualidade dos sujeitos em situação (AYRES, 2007). Nesse sentido, supomos que os princípios que sustentam a proposição do PAR se vocacionam à produção do sucesso educativo emancipatório.

A organização curricular proposta no BIS/CCS/UFRB mostra-se mais adequada para o desenvolvimento do sucesso educativo emancipatório, visto que valoriza o processo de aprendizagem desenvolvido em vários momentos e de muitas maneiras; mobiliza saberes e conhecimentos dos estudantes e das pessoas que vivem/trabalham no território, bem como envolve relações entre as pessoas em seus territórios, levando assim a um aprendizado coletivo de estudantes, docentes, profissionais de saúde e atores/atrizes locais. Desse modo, a educação universitária desvincula-se da preocupação estritamente profissional e passa a ser conduzida de forma a desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e criativa, de modo a possibilitar uma consciência pessoal, profissional e social.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: revolução na educação superior no campo da saúde? In: TEIXEIRA, C. F., COELHO, M. T. **Uma experiência inovadora no ensino superior: bacharelado interdisciplinar em saúde**. Salvador: Edufba, 2014 p. 11-22.

AYRES, José Ricardo C. Uma concepção hermenêutica de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 43-62, abr. 2007.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

BRASIL, **Lei 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL, **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano nacional de educação 2001-2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04/05/2020.

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **PARERECER CNE/CES 1133/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso: 05/05/2020.

COSTA, Dayane Aparecida Silva *et al.* Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1183-1195, Dec. 2018.

HADDAD, Ana Estela *et al.* Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 1, p. 03-04, Mar. 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais orientadores para os Bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf. Acesso em 30/10/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MEC/SESu). **REUNI - Reestruturação e Expansão do ensino Superior**: Diretrizes gerais (Plano de desenvolvimento da educação). Brasília: MEC/SESu, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso: 05/05/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MEC/SESu/DIFES). **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** Reuni – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: MEC/SESu/DIFES, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/05/20.

MONKEN, Maurício; BARCELLOS, Christovam. Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 898-906, jun. 2005.

OLIVEIRA, F. S. (Org.); LIMA, A. M. P. (Org.); ALVES, V.S. (Org.); SOARES, MICHEL DANTAS (Org.); DEMETRIO, F. (Org.); REIS, J. B. L. (Org.); KLEIN, S. O. T. (Org.); ROCHA, M. M. (Org.); MANJAVACHI, M. N. (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde:** vivências em um modelo de formação interprofissional. 1. ed. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

OLIVEIRA, Neilton Araújo de, MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de, CURY, Geraldo Cunha, ALVES, Luiz Anastácio. Mudanças Curriculares no Ensino Médico Brasileiro: um Debate Crucial no Contexto do Promed. **Revista Brasileira De Educação Médica** 32 (3): 333-346; 2008.

SANTANA, L. A. A., OLIVEIRA, R. P., & MEIRELES, E. **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB:** inovações curriculares, formação interdisciplinar, integrada e em ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. Vol. 4. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, C. F., COELHO, M. T. **Uma experiência inovadora no ensino superior:** bacharelado interdisciplinar em saúde. Salvador: Edufba, 2014.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS):** Reformulação Curricular. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica / Pró-Reitoria de Graduação. Cruz das Almas, 2016.

Metodologias para o ensino em saúde

Helene Paraskevi Anastasiou

Léa das Graças Camargos Anastasiou

Este capítulo busca trazer elementos de alguns conceitos da aprendizagem que envolve o uso de metodologias ativas no Ensino Universitário em Saúde, pondo em pauta a importância da mediação docente no acompanhamento das aprendizagens que abarcam essas metodologias; o envolvimento do discente neste processo; questões relativas à como acontece o aprendizado, sendo de suma importância a adesão do corpo docente e de toda a Instituição, bem como históricos acerca da implantação dessas metodologias, no setor Saúde no Brasil, em particular em minha prática como docente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS).

O uso da metodologia ativa no caso brasileiro nos cursos da área da Saúde foi fortemente influenciado pela experiência exitosa de instituições universitárias, situadas em outros países, como a Holanda e o Canadá. Destacamos a Universidade de Maastricht, que se localiza na cidade de Maastricht nos Países Baixos e adota como método de ensino a Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP), efetivada em discussões e debates em classe entre os aprendizes, sob a coordenação de um professor ou tutor; na década de 90 e no início deste século vários docentes brasileiros visitaram e participaram de processos de acompanhamento da formação efetivada nestas instituições em cursos de Medicina. O mesmo aconteceu nas Faculdades de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, a pioneira no uso desta estratégia,

A metodologia ABP, ou seja, o ensino baseado na resolução de problemas surgiu entre o final da década de 60 no Canadá, seguido, então, pela Universidade de Maastricht, na Holanda. Embora sua propagação inicial tenha sido lenta, expandiu-se enormemente. No entanto, a estratégia do PBL ou aprendizagem por problemas, em sua forma original, exige uma preparação sistemática de docentes e de tutores, além do agrupamento dos estudantes em grupos menores, o que dificulta sua aplicação em algumas instituições brasileiras, devido às nossas

condições concretas de funcionamento e a falta de investimentos contínuos no setor educacional.

Os princípios da metodologia ativa, citados a seguir, são os mesmos utilizados na estratégia do ABP, mas podem ser efetivados nas atuais condições de trabalho das nossas universidades brasileiras, exigindo o conhecimento e o esforço de aprimoramento por parte dos docentes. Além de superar o modelo tradicional do uso contínuo e exclusivo da exposição do conteúdo ou da estratégia da aula expositiva como a única possível, exige do docente efetivar o envolvimento inicial dos estudantes, que habitualmente resistem ao esforço de participar e produzir, por si mesmos, as sínteses necessárias ao apreender. E exige também coerência no processo avaliativo, uma vez que fundamenta a aprendizagem em seus aspectos teóricos e práticos, ou seja, a aplicação da teoria em situações da realidade, de forma sistemática; ou seja, além da aprendizagem do quadro teórico, há que aplicá-lo em ações profissionais (aspectos procedimentais) seguidos das atitudes adequadas (aspectos atitudinais); o processo de acompanhamento ou avaliação deve contemplar, portanto, estes três componentes.

A metodologia ativa é tema de muitas discussões. Nessa perspectiva, torna-se importante salientar, de modo para que não haja confusões, a diferença entre os termos “metodologias” e “estratégias”.

O termo metodologia refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim, caminho este que nos trará uma explicação detalhada, rigorosa e exata das ações a serem desenvolvidas. A metodologia classicamente presente na aula universitária, ou nas chamadas aulas magnas, historicamente vem se efetivando pela estratégia da aula expositiva tradicional, centrada na explanação do conteúdo pelo professor (ANASTASIOU, 2013, n.p.).

Ou seja, a estratégia é parte e expressão do método. Grande parte dos atuais docentes vivenciou esse método da exposição tradicional em sua formação: o centro do processo de ensino era baseado na aula expositiva do professor e o estudante adotava uma postura de ouvir e anotar; por ter vivenciado esse método como discente alguns professores tendem a repetir com seus alunos este processo. No entanto, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) e das decorrentes diretrizes para os cursos de graduação (a partir de 1998) encontramos registrado nos projetos curriculares oficiais a utilização da metodologia ativa, muitas vezes sem definir o que isto significa.

Para pensarmos na metodologia ativa é importante refletir sobre o que é de fato a aprendizagem do estudante. Para aplicar profissionalmente o que apreender além de ser capaz de reproduzir um conteúdo, precisa fazer conexões com outros conteúdos apreendidos, utilizando-os para novas reconstruções em situações teórico-práticas, chegando a solucionar problemas e novas situações: esta transferência dá a todos, estudantes e docentes, uma evidência da apreensão do conteúdo.

Desta forma, torna-se decisiva a mediação docente entre o aprendiz e o conhecimento científico, pois a ciência tem sua própria linguagem e que essa será melhor compreendida se devidamente mediada, facilitando a apreensão entre os nexos existentes entre a ciência e o quadro teórico prático pretendido, entre o entendimento que o estudante já traz e o que precisará dominar, sendo este relacionamento essencial.

Nessa mediação é essencial a clareza quanto aos conteúdos e objetivos, o que vale tanto para a escolha das estratégias ativas quanto ao processo avaliativo, que auxilia no *feedback* do nível de apreensão do estudante e da ação docente durante a aula.

O trabalho do ato de ensinar e de fazer apreender exige de nós, docentes, o repensar da tradicional exposição dos saberes a serem apreendidos. Para que o estudante aproprie, ou seja, torne próprio e passe a pensar com o saber pretendido, se faz necessária a utilização consciente e deliberada de ações cerebrais, muitas vezes associadas e seguidas de aprendizagens comportamentais, dentro das necessárias atitudes próprias àquele saber.

Neste contexto, estamos considerando que o saber cognitivo conceitual (conjunto de conceitos, leis, princípios, fatos e fenômenos) esteja e seja sempre associado à aplicação nas ações profissionais, derivadas dos saberes comportamentais, dentro dos quadros apreendidos, em casa fase dos cursos de graduação (ZABALA, 1998). É um caminho trilhado em complexidade crescente, à medida que o avanço no curso traga novas exigências de aprendizagens e de aplicações práticas.

Na utilização das estratégias ativas exige-se do aprendiz uma vinculação pessoal e direta com o saber, pois a relação de aplicação ou transferência do quadro teórico para a ação prática não é mágica ou imediata, mas precisa ser paulatinamente vivenciada, possibilitando aos sujeitos do processo (docente

e discente) ir acompanhando paulatinamente os avanços e os desafios que se apresentam na apropriação.

Pelo fato destas estratégias ativas exigirem a participação efetiva do aprendiz, possibilitam que ele se perceba sujeito de sua própria aprendizagem, assim como percebe as fragilidades que ainda apresenta e que precisa superar, podendo imediatamente se colocar em situação de autoavaliação e de auto responsabilizar-se por seu desempenho, ou seja, iniciar de forma sistemática o processo metacognitivo¹⁰. Esse processo se evidencia no primeiro semestre do curso, quando leciono um de meus componentes (Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos) e no processo de aprendizagem retomo desde como fazer uma leitura de um texto acadêmico até a percepção de como as possíveis ferramentas de leitura (sublinha, palavras-chave, resumos, glossário, etc.) realmente influenciam no seu aprendizado.

Destacamos algumas características chaves das estratégias ativas:

1. Clareza da ação solicitada para apreensão dos saberes em foco, assim como dos critérios que validarão este desempenho. Ao apresentarmos a estratégia ao grupo de aprendizes é necessário deixar claro onde se pretende chegar com aquela aprendizagem, quais as operações mentais envolvidas e o que será considerado um resultado excelente, ótimo, mediano, regular ou insuficiente. Estes critérios também irão variar conforme o tempo de aprendizagem e sistematização feita, para que mesmo as ações inicialmente insuficientes possam ser aperfeiçoadas, visando o desempenho em excelência. Se a aprendizagem envolver uma conceituação teórica a ser aplicada em saberes procedimentais ou ações práticas, esta relação deve também estar claramente definida, seguida da atitude necessária e adequada, do ponto de vista científico e profissional, para tal ação. A clareza do que será apreendido, porque e para que esta aprendizagem é necessária e como ela se dá, facilita a escolha da melhor estratégia, escolha está também influenciada pelas características do grupo classe atendido, do tempo de treino efetivado no caso dos procedimentos profissionais e da fase inicial ou de conclusão do curso.

2. Estratégias são ferramentas de trabalho para docentes e discentes, devendo ser aplicadas e avaliadas conforme os objetivos pretendidos. É bastante incomum que uma mesma estratégia tenha resultado similar em grupos diferentes; portanto nós, docen-

¹⁰ A metacognição refere-se à capacidade que o aprendiz pode construir, se devidamente estimulado, para identificar e perceber o que sabe, como soube, o que ainda não sabe e o que precisa fazer para apreender, gerando processos de autonomia e responsabilização crescentes.

tes, precisamos estar tranquilos quando os resultados divergem de classe para classe. Se os grupos têm níveis diversos de maturidade ou estiverem em diferentes fases de formação do curso já sentiremos a diferença no processo e nos produtos obtidos. Muitas vezes é necessário adaptar a estratégia, modificando-a, para atingirmos o processamento ideal do saber pelos aprendizes.

3. Estratégias ativas incidem fortemente sobre várias áreas cerebrais. Segundo Rush-ton, Larkin e Rushtonet (2001), existem aportes da neurociência a serem considerados, tais como a interligação entre aprendizagens, memórias e emoções e a importância de se discutir tópicos em ambientes seguros e estáveis; isto encoraja não só a exposição de ideias e a efetivação de conexões cerebrais, facilitando as modificações fisiológicas que decorrem da experiência prática e de exercícios com envolvimento ativo. A plasticidade cerebral, que permanece mesmo na idade adulta, se acentua se as atividades e temas trabalhados tiverem relevância com a vida dos aprendizes, assim como atividades pré-selecionados ou definidas via escolha aumenta a responsabilidade no aprendizado. Outros destaques que estes estudiosos nos trouxeram referem-se à importância da geração de hipóteses, o trabalho com evidências, a resolução de casos e experiências em cenários de prática, a respostas as imagens e símbolos, o uso de tentativas e aproximações pelo cérebro, como experiências fundamentais de estimulação e apropriação de saberes.

Considerando estes aspectos, as estratégias ativas passaram a fazer parte do cenário dos currículos assim como ocorreram várias modificações nas tradicionais grades curriculares, buscando-se estruturas de redes de saberes, apresentadas em complexidade crescente ao longo do curso de graduação. Em avanços derivados destas estruturas curriculares em rede, alteraram-se processos metodológicos e os avaliativos, visando possibilitar ao estudante, intencionalmente, a contínua construção de si, o conhecer-se e perceber-se, o responsabilizar-se pelas escolhas feitas como elementos essenciais para avanço da própria autonomia, levando a processos mais efetivos de autoavaliação e ampliação metacognitiva.

Nestes processos o estudante se vê avançando em operações mentais de comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação hipóteses, no ato de classificar, interpretar, criticar, resumir, no movimento de uma visão menos elaborada ou sincrética, para uma síntese qualitativamente superior, pela análise e ação conjunta dos sujeitos. Mas isto só ocorrerá com a devida mediação docente, facilitada pela escolha adequada da estratégia ativa a ser utilizada.

Através das estratégias ativas o estudante vivencia o método, que parte de um conjunto vivo devidamente analisado (um fato, um dado, um caso, enfim, um elemento que vincula seu cérebro com o real e os dados que os quadros científicos pontuam), que possibilita as relações gerais entre o objeto de estudo, as estruturas que o determinam, as categorias presentes, fazendo-se o percurso de noções simples para a visão do todo e retomando aos aspectos científicos para responder ao real. Muitas vezes ouvimos que a teoria na prática é outra, ou seja, que a teoria não ilumina suficientemente o real ou não nos dá a resposta necessária para solucioná-lo, mas o fato em questão é que a teoria é histórica e datada e precisa ser renovada para atender às novas demandas da realidade. As estratégias ativas possibilitam este movimento.

Ao fazer este percurso, as sinapses efetivadas pelos neurônios, permitem e geram alterações elétricas e químicas, tanto pela interpretação quanto pela compreensão e aplicação dos saberes, possibilitando um processamento que gera mudança tanto na percepção quanto no comportamento. A nova compreensão permite a análise, a escolha e a execução adequada da ação profissional ali apreendida, numa ação qualitativamente superior à visão inicial do aprendiz quanto a aquela situação, dado, fato ou problema.

Por isso, ao utilizarmos estratégias podemos escolher e organizar ações referentes à *identificação dos conhecimentos prévios*, que auxiliam a organizar saberes objetivados e ampliar a significação e a esclarecer o saber já dominado e a dominar. Elas também são úteis na retomada de marcos de referência, para clarear conceitos incompletos, ampliando participação do grupo classe e as trocas, além de problematizar fatos e situações, desenvolvendo o pensamento crítico e lógico. São assim, extremamente úteis ao professor, por nos possibilitar a construção de um perfil, uma visão do grupo classe, dos saberes a retomar e de onde partir para chegar onde objetivamos. Entre várias, citamos:

- Tempestade cerebral;
- Perguntas limitadas ou simples;
- Perguntas guias;
- Perguntas literais;
- Estratégia SQA (o que sei, o que quero saber e o que aprendi).

Há outro grupo de estratégias que possibilita organizar informações, ordenando-as de forma a ficarem cada vez mais perceptíveis e fáceis de serem

apropriadas pelo cérebro. Auxiliam enormemente na determinação do foco e de seus derivativos, assim como a organização dos saberes em complexidade crescente. As mais utilizadas são:

- As analogias;
- Os diagramas radiais;
- De árvores;
- De causa – efeito e os mapas cognitivos.

Além destes destacamos:

- O PIN (Positivo, Negativo e Interessante: PIN);
- O resumo;
- A síntese;
- O ensaio;
- Os conhecidos trabalho em grupo.

Os trabalhos em grupo preparam para os futuros trabalhos profissionais em equipes hospitalares ou outras, sendo que na aula o grupo pode ser organizado pelo professor ou utilizando-se outras formas: por escolha, indicação, sorteio, eleição ou outro critério como o rodízio. Como principal indicativo, os trabalhos de grupos objetivam o desenvolvimento da *inteligência relacional*, que se refere a capacidade de sermos competentes na interação com outros, no contexto grupal em que atuamos. Além disto, na *inteligência intrapessoal*, que é um aspecto que pode ser desenvolvida a vida inteira, exigindo a ampliação do autoconhecimento emocional, controle e automotivação. E ainda possibilitam a ampliação da *inteligência interpessoal*, que nos leva a reconhecer emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais (OSÓRIO, 2003).

Os trabalhos em grupo mais conhecidos são:

- Debate;
- Simpósio;
- Mesa redonda;
- Foro;
- Seminário;
- Oficina;
- Simulação;

- Projetos;
- Estudo de caso, etc.

Além destes citados, existem as estratégias que visam competências em desenvolvimento; São elas:

- Aprendizagem baseada em problemas;
- Aprendizagem em cenários de prática;
- Aprendizagem baseado em tecnologias (blog, chat, web Quest);
- Aprendizagem em serviço;
- Aprendizagem cooperativa.

Estas estratégias supracitadas que permitem, se devidamente conduzidas e avaliadas, a ampliação da consciência de si, autoconhecimento e metacognição.

Sobre a aprendizagem, pontuamos como postura essencial para os estudantes o assumir-se sujeito de seu processo. Vários estudiosos tem nos lembrado a importância da responsabilização e do pertencimento ao papel de estudante. No dizer de Simha e André (2009), o “apreender-se como agente livre ao qual deve ser atribuído o comportamento, comportamento assumido, porque desde o início projetado, ou ao menos antecipado, como comportamento do qual se terá que prestar conta” a si mesmo (SIMHA; ANDRE, 2009, p. 134). Para isso:

[...] o pensamento do consciente e a consciência do pensamento contribuem, em todos os domínios, práticos e cognitivos, para o desenvolvimento das estratégias da inteligência, da pesquisa, da problematização e apesar das poderosas determinações da cultura (*imprinting*, dogmas e *habitus*), a desautomatização da inteligência é doravante, em todos os campos, possível (MORIN, 2005, p. 138, grifo do autor).

Da mesma forma Becker (1993, p. 27), nos pontua que “não basta ter nascido para ser sujeito do conhecimento. Um corpo é dado por hereditariedade; um sujeito é construído passo a passo, minuto a minuto, por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo”.

Ao tomarmos como parte da aprendizagem o docente e o discente, que se encontram carregados com sua cultura, hábitos e história de vida, é importante ressaltar que a:

construção do conhecimento pelo universitário se dará a partir do momento em que a bagagem hereditária interage, no nível da sua estrutura assimiladora, com o saber que lhe traz novos elementos, aos quais poderá ou não reagir (BECKER, 1993 p. 19).

Ou seja, o responsabilizar-se e assumir-se como um ser que estuda e apreende voluntariamente, exige um papel diferenciado do docente, que supera o simples dizer o conteúdo. Segundo Meirieu (1998, p.17), o importante é a capacidade do mediador em traduzir o conteúdo em dessa aprendizagem pretendida em procedimentos, numa sequência de operações mentais que ele procura compreender mais e mais, em cada aula e mês do ano letivo, e em instituir na sala de aula. Esta “aprendizagem é o modo *como vou buscar a realidade*; e a realidade é um *pensamento que não se pensa*; na conquista do saber é *precisar saber o que o pensamento pensa*” (WACHOWICZ, 2009, p. 25, grifo do autor).

Através deste capítulo não pretendemos esgotar o assunto, mas pontuar mudanças importantes nas relações de percepção do ensino-aprendizagem, considerando a mútua responsabilidade dos sujeitos (professor e estudante), a clareza dos fins e meios vivenciados, a organização das aulas que abrange até o posicionamento das cadeiras. O foco do estudante não mais como mero receptáculo, mas como agente participante da construção do conhecimento ali pretendida possibilita transformações fundamentais.

Este modelo de trabalho com os estudantes leva em conta toda bagagem ali trazida pelos estudantes e parte do “conhecido”, fazendo links para outros tipos de conhecimento, favorecendo a criação das redes neurais e assim, facilitando o acesso e a fixação da nova informação desejada.

Um dos desafios mais citados é a aplicação coerente de instrumentos de verificação e de avaliação, uma vez que englobam aprendizagem não apenas de quadros teóricos, mas dos comportamentos profissionais e atitudes, necessários ao desempenho nas diversas profissões da área de Saúde. Por isto, exige aplicação de formas avaliativas que envolvam cada vez mais os estudantes de forma individual e como pares, os pacientes e o próprios avaliadores, o que não é alcançado como uso exclusivo das tradicionais provas, como instrumentos avaliativos.

Várias são as estratégias metodológicas desenvolvidas até os dias atuais, e certamente outras serão desenvolvidas, por isso é tão importante a formação e a atualização contínua do professor. Tudo isso não apenas para benefício do estudante, mas como possibilidade do docente pensar e repensar sua própria

prática em sala de aula. Trata-se de mais um desafio existente na profissão docente, pois estaremos deixando de ser o centro e focando nos diversos caminhos mentais de apropriação dos conteúdos pelo estudante, assim como tomando o saber do estudante como ponto de partida para chegarmos a ações profissionais mais científicas e responsáveis na Área da Saúde.

Referências

ANASTASIOU, Léa G. C. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento**: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. Educação & Realidade, vol. 18, p. 43-52, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

MEIRIEU, P. **Aprender sim..., mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OSORIO, Luiz Carlos. **Psicologia Grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RUSHTON; LARKIN. Play and Early Childhood Education. **Neuroscience**, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../22566153>. Acesso em 02 Jul. 2018.

SIMHA, A; ANDRE, **A consciência do corpo ao sujeito**. Rio de Janeiro, Vozes: 2009.

WACHOWICZ, L. A. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 128. 1977.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Metodologias ativas no BI-Saúde

*Abdias de Souza Alves Júnior
Carmen Fontes de Souza Teixeira*

O ensino superior em saúde no Brasil tem sido objeto de uma ampla discussão que envolve gestores, docentes, pesquisadores e estudantes das diversas instituições e cursos, interessados na adequação da formação profissional às necessidades e demandas oriundas da reorganização do mercado de trabalho, decorrente da implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e da reestruturação do Sistema de Assistência Médica Supletiva (SAMS) (PAIM, 2008; PAIM *et al.*, 2011; TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Esse debate acompanha mudanças significativas na área, estimuladas por discursos internacionais sobre a crise da Universidade e a necessidade de sua reforma no mundo contemporâneo. Os desdobramentos desse debate no âmbito nacional ganharam maior dimensão a partir de 2007, com a implantação do programa REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais através do decreto 6.096/2007 (ALMEIDA FILHO, 2011; ALMEIDA FILHO *et al.*, 2014) que promoveu uma significativa ampliação da oferta de vagas em cursos superiores em 54 Universidade Federais, estimulando a reestruturação curricular em cursos vigentes, a introdução de inovações pedagógicas e a abertura de novas instituições e cursos no país, entre as quais a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da UFRB foi um dos cursos que a universidade submeteu para adesão ao programa REUNI, em 2007. Santana e colaboradores (2016) afirmam que na criação desse curso confluíram duas pautas emergentes naquela época: a implantação de cursos de graduação em Saúde Coletiva e a proposta de inserção dos Bacharelados Interdisciplinares na arquitetura acadêmica da universidade. Assim, em 2008, foi elaborada a proposta de implantação de um BI em Saúde, tendo sido efetivada no ano de 2009, ocorrendo o reconhecimento pelo Ministério da Educação após quatro anos, obtendo conceito 4 (SANTANA *et al.*, 2016; UFRB, 2016).

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB adotou o regime de ciclos, como estrutura de formação, de modo que todos os estudantes cursem um ciclo básico – o BIS – e *a posteriori* migrem para o seu curso profissionalizante de predileção. Sobre a formação em ciclos da UFRB, Santana e colaboradores (2016) dizem que:

[...] visa permitir ao estudante da área de saúde uma vivência na universidade pautada em estudos interdisciplinares, [...] bem como, possibilitar a todos, experiências de pesquisa e extensão em comunidades, favorecendo uma “intromissão na vida” das comunidades, com respeito à cultura local e pautada em relações dialógicas (SANTANA *et al.*, 2016, p. 31).

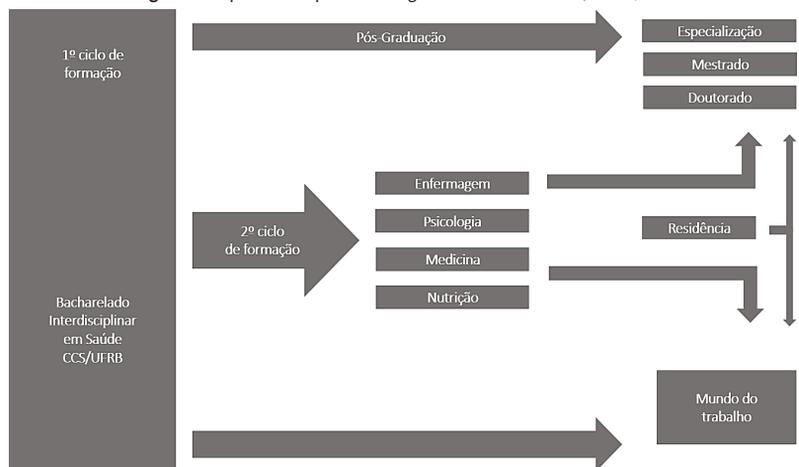
O perfil do egresso do BI em saúde da UFRB contempla, portanto, a compreensão do campo da saúde de uma ótica mais ampliada, levando em consideração os contextos ambiental, social, cultural, econômico, epidemiológico, biológico e político, visando uma atuação crítica e comprometida com a transformação da dinâmica social, de forma ética e com responsabilidade social (SANTANA *et al.*, 2016; UFRB, 2016).

Para o alcance desse propósito, o BIS tem se constituído, ao longo dos anos, em um espaço de incorporação de propostas pedagógicas inovadoras, entre as quais destacam-se as metodologias ativas de ensino aprendizagem. Buscando compreender como tem se dado esse processo, esse estudo tratou de recuperar a perspectiva dos docentes do curso com relação à incorporação de Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem (MAEA) no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tanto, inicialmente apresentamos uma visão geral sobre o curso, e em seguida os resultados de um estudo empírico (ALVES JÚNIOR, 2019) realizado com os docentes envolvidos em um componente curricular específico, qual seja, o Processo de Apropriação da Realidade (PAR), componente transversal que, de certo modo, confere uma identidade singular ao curso.

Desde a sua implantação até hoje, o regime de ciclos da UFRB adotou diferentes conformações. No projeto original, o estudante ingressava no BIS e, ao final, poderia concorrer a um dos cursos de graduação do campus, através de edital interno. Atualmente, o segundo ciclo já é escolhido pelo candidato à vaga do BIS, no momento de sua inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e não quando finaliza o curso, além de não haver mais entrada independente para

outros cursos, senão pelo Bacharelado. Assim, após a conclusão do bacharelado, o egresso pode seguir para uma segunda formação na UFRB e/ou realizar uma pós-graduação, e/ou ingressar no mercado de trabalho (SANTANA *et al.*, 2016). O esquema abaixo, adaptado de Santana e colaboradores (2016) expressa como se operacionaliza o regime de ciclos na UFRB.

Figura 1. Esquema adaptado do regime de Ciclos do CCS/UFRB, 2016.



Fonte: Adaptado de Santana *et al.* (2016).

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde difere de cursos de progressão linear, dentre outros pontos, principalmente pela flexibilização curricular, que adota a interdisciplinaridade como eixo norteador. A proposta é permitir que o estudante percorra uma trajetória universitária com certa noção de liberdade e autonomia na construção do seu itinerário formativo. Na matriz curricular do BIS, a flexibilização curricular pode ser percebida nas atividades optativas, nas atividades de educação à distância e processo de aprendizagem mediado pela integração ensino, pesquisa e extensão¹¹ (SANTANA *et al.*, 2016).

A articulação do ensino e da extensão permite uma educação contextualizada ao cenário e realidades das questões sociais em que o estudante está inserido. Já a pesquisa e o ensino permitem um maior domínio e aperfeiçoamento

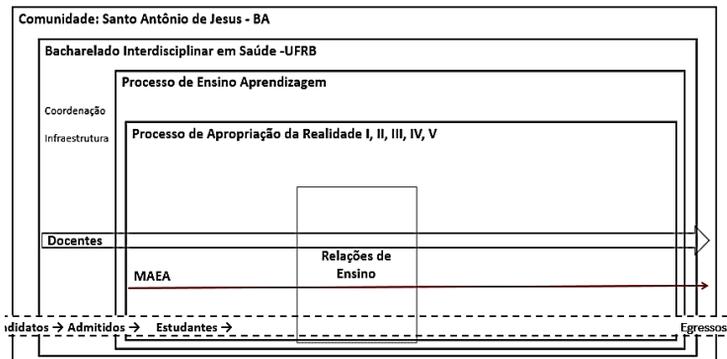
¹¹ Santana *et al.* (2016) e Dias (2009) afirmam que a indissociabilidade entre esses três pilares – ensino, pesquisa e extensão – é a grande referência para balizar a flexibilização curricular. A realização da pesquisa e extensão permitem concretizar a relação entre teoria e prática, possibilitando a democratização do saber acadêmico.

de técnicas que são necessárias para a prática profissional. Essa articulação de saberes necessita de uma de imersão na realidade concreta que permita uma tensão dialética entre prática e teoria (DIAS, 2009; SANTANA *et al.*, 2016).

A integração entre esses três pilares da Universidade, no BIS, conflui para o eixo integrador do curso, formado pelos módulos do Processo de Apropriação da Realidade. O PAR é um módulo transversal do curso e está presente desde o primeiro semestre do BIS até o quinto. Atua como componente integrador, ao relacionar e articular saberes e conhecimentos estudados nos módulos de cada semestre e ao estabelecer um processo contínuo ao longo do curso (SOARES *et al.*, 2016). Santana e colaboradores (2016) e Soares e colaboradores (2016) apontam que esses módulos propõem estimular uma atitude reflexiva e problematizadora no educando e no educador, incentivando a produção de conhecimentos a partir da inserção dos estudantes e docentes na realidade econômica, social, epidemiológica e sanitária do município sede do curso.

Buscando estabelecer um referencial que possibilitasse a análise das relações estabelecidas no âmbito dos diversos módulos do PAR, tomou-se como objeto de estudo os processos de ensino aprendizagem e metodologias adotadas em cada módulo. Nesse sentido, foi proposto um modelo que sintetizasse o conjunto de relações entre os professores, estudantes e comunidade no âmbito do PAR, situando o uso das MAEA nesse processo. Para isso, foi utilizado o trabalho de Juan Cesar Garcia (1972), adaptando o seu modelo teórico para o estudo do PAR, o que implicou na elaboração do diagrama apresentado na Figura 2.

Figura 2. Modelo teórico: uso das MAEA nas relações de ensino no PAR-BIS-UFRB.



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Conforme o diagrama, o cenário mais geral em que se insere o PAR é a comunidade de Santo Antônio de Jesus, município da região do Recôncavo baiano onde está localizado o Centro de Ciências da Saúde, sede do Bacharelado Interdisciplinar de Saúde – BIS. Para a análise do PAR foi incluído no modelo elementos relativos à gestão, onde ocorrem as decisões dos centros, dos coordenadores de área e colegiado do curso, componentes que influenciam no planejamento, gestão e avaliação das atividades do curso.

Nesse sentido, o mais relevante para a organização e desenvolvimento do PAR é a alocação dos professores pertencentes ao quadro docente do CCS/UFRB que ocorre por decisão institucional, por vezes decorrentes da aprovação do docente em concurso para a vaga e, também, por decisão pessoal, sendo designados em média de dois a três professores por componente.

Os discentes concorrem a vaga para ingressar na UFRB através do SISU, onde já escolhem também qual terminalidade ou segundo ciclo irão cursar. Quando aprovados, vivenciam, em seu primeiro semestre, as tensões de participar dos módulos do PAR, uma vez que estes componentes são obrigatórios no curso.

No componente PAR, docentes e discentes desenvolvem as relações de ensino, que são mediadas – ou deveriam ser, como previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – por Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem, que conferem um papel fundamental aos estudantes. De acordo com Soares e colaboradores (2016) o projeto pedagógico do curso prevê a utilização de metodologias ativas, que promovam uma aprendizagem significativa, sendo necessário um ato pedagógico em 3 momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento. No PAR, esses atos ocorrem na interlocução e integração do ensino – pesquisa – extensão.

As metodologias adotadas no curso, assim, ultrapassam as salas de aula e alcançam espaços mais abertos, como a comunidade de Santo Antônio de Jesus – BA, na articulação de ensino, pesquisa e extensão. A partir desse contato precoce com a realidade das comunidades, pretende-se que o egresso do curso esteja mais preparado para enfrentar as tensões e problemas que poderá encontrar em sua vida profissional, com um olhar mais crítico e reflexivo e com um perfil mais adequado para responder aos desafios propostos pela situação de saúde da população e pelo sistema de saúde brasileiro.

Trata-se de um estudo analítico descritivo, do tipo estudo de caso, que conta com abordagem quantitativa e qualitativa. Para alcançar os objetivos do estudo, foram escolhidos como objeto o Processo de Apropriação da Realidade (PAR) e como sujeitos do estudo os docentes responsáveis por ministrar as disciplinas desse eixo curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, primeiro ciclo formativo dos cursos de saúde da UFRB. A escolha deste eixo se deu pelo entendimento de que este componente perpassa todo o curso, sendo a sua matriz principal. A escolha em trabalhar com os docentes se justifica pela necessidade de entender como, e se, as Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem são incorporadas e aplicadas no desenvolvimento das atividades.

Atualmente, 13 professores compõem o quadro de docentes que ministram as cinco disciplinas do eixo PAR. Destes, 12 foram contatados, 10 aceitaram fazer parte da pesquisa e dois dos professores, apesar de ter afirmado o interesse em participar, não retornaram o questionário. Um dos docentes foi excluído do estudo por apresentar estreita relação com a pesquisa. Para garantir o anonimato dos entrevistados, os mesmos foram identificados no trabalho por meio de códigos que variam de D1 a D10.

Os professores incluídos foram convidados a responder um questionário com questões objetivas e subjetivas, distribuídas em dois blocos: o primeiro buscava identificar as características do docente, contemplando questões relativas à sua identidade de sexo/gênero, idade, formação (graduação, mestrado, doutorado e especializações). Além disso, foram incluídas questões abertas relativas à experiência prévia como docente e se este já teve contato com MAEA, seja na sua formação acadêmica, seja em suas aulas.

Sobre o componente, foram abordadas questões sobre as metodologias e avaliações de aulas, os objetivos que pretendia-se alcançar e se houve um estudo prévio para embasar a utilização dessas metodologias. Por fim, foi abordada a avaliação do docente em relação ao componente em que atua e sua capacidade de contribuir na formação dos bacharéis em saúde e se as MAEA possuem algum ônus nesse sentido.

Após analisadas as respostas dos professores, três categorias de análise, que nomeamos de modalidades temáticas, foram criadas, para melhor compreensão do conteúdo das respostas. A primeira modalidade é referente ao uso e objetivos das metodologias utilizadas no PAR pelos docentes, a segunda refere-

-se às atividades e avaliações desenvolvidas no PAR e a última sobre a percepção dos docentes, frente ao uso das MAEA.

Cabe sinalizar que o trabalho foi desenvolvido com base nas diretrizes da Resolução nº 466 e nº 510 do Conselho Nacional de Saúde que baliza as pesquisas científicas envolvendo seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia através do parecer de nº. 3.374.241.

A análise do perfil e características dos docentes, evidencia que a maioria são mulheres (7) e que se encontram, majoritariamente, entre a quarta e a quinta década de vida. A maioria dos docentes possui graduação e mestrado na área de saúde, enquanto outras áreas do conhecimento também ocupam cadeiras docentes no PAR, como ciências naturais (Química) e ciências humanas e sociais (Ciências Sociais e Sociologia). Dos participantes da pesquisa, oito possuem doutorado e somente um possui pós-doutorado. Somente um docente apresenta uma pós-graduação na área de educação.

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi separada em três modalidades temáticas, a partir da análise do conteúdo e consistiu em 1) Uso e objetivos das metodologias utilizadas no PAR, 2) Atividades e avaliações desenvolvidas no PAR e 3) Percepção dos docentes frente ao uso de metodologias ativas. Em relação à primeira modalidade temática, todos os professores alegaram o uso de metodologias ativas em seus componentes, sendo que alguns fizeram a ressalva do uso híbrido, combinando o uso de metodologias ativas com tradicionais.

Adoto uma mescla de metodologias ativas e tradicionais. Sou muito sensível ao uso de recursos audiovisuais, sobretudo de filmes que trabalhem com a realidade do Recôncavo Baiano, desvendando suas riquezas no que tange ao processo saúde-doença. Sou da opinião que o uso de metodologias ativas não deve dispensar a adoção de formas tradicionais de ensino-aprendizagem, tais como a leitura, interpretação e debates a partir de textos acadêmicos em sala de aula (D08).

Quanto às metodologias ativas, diversas foram citadas, não havendo uniformidade entre os professores. A que obteve maior consenso entre os docentes, foram as atividades de campo/em comunidade, seja para um estudo exploratório, seja para realização de pesquisa quantitativa, como relatado por um dos docentes. Um dos exemplos de MAEA adotadas no eixo, foi o Estudo do meio, metodologia adotada no PAR I, que é um método interdisciplinar que visa propiciar

aos envolvidos – docentes e discentes - uma imersão orientada na complexidade de determinada realidade.

Outras metodologias também foram relatadas pelos docentes, em especial dos componentes mais avançados, como tempestade de ideias¹², júri simulado¹³, painel¹⁴, elaboração de mapa social¹⁵, roda de conversa¹⁶ e leitura dirigida.

[...] utilizo prioritariamente a perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular. Porém, a depender da realidade que se apresenta nos territórios onde os estudantes estão inseridos, o público e tipo de atividade educativa a ser desenvolvida, são acionados outros referenciais teóricos-metodológicos. Assim, são realizadas rodas de conversas e reflexão da realidade em sala de aula para reconstrução histórica da inserção comunitária; Planejamento da Intervenção Educativa à luz dos preceitos do Planejamento Estratégico Situacional; Vivências comunitárias de articulação e pactuação da intervenção; Aulas de Leitura para aprofundamento teórico-metodológico da Educação Popular e temas específicos da intervenção educativa; Realização da Intervenção educativa planejada; e Sistematização da Experiência Vivenciada (Do3).

Quanto ao objetivo das metodologias utilizadas, os entrevistados relataram que estas propiciam o protagonismo e mobilização discente frente a construção do seu conhecimento, na tentativa de promover uma aprendizagem significativa. Ademais, propicia um olhar crítico e reflexivo do estudante frente à realidade em que está inserido.

Dinamizar o ensino aprendizagem, dialogar, construir coletivamente, despertar e exercitar o pensamento crítico, abordar o discente em sua integralidade, produzir autonomia, despertar o desejo de conhecer e exercitar habilidades de pesquisa (Do3).

¹² A tempestade de ideias ou Brainstorming se caracteriza pela coleta de ideias de todos os participantes de um determinado grupo, sem críticas e julgamentos, com a finalidade de viabilizar soluções para um determinado problema (NÓBREGA; LOPES NETO; SANTOS, 1997).

¹³ O júri simulado consiste em uma espécie de role-play (encenação), metodologia que adota a simulação, onde os participantes/estudantes são separados em grupos contra, a favor e juízes de determinada situação-problema. Nesse tipo de metodologia, os estudantes são estimulados a compreender o ponto de vista alheio, ao se colocar no lugar do outro para argumentar, além de exercitar a própria argumentação (VIEIRA; MELO; BERNARDO, 2014).

¹⁴ O painel é um método de facilitação do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a comunicação, participação e integração entre os membros do grupo. Consiste na divisão dos estudantes em pequenos grupos, para discussão de uma temática e formulação de ideias e conclusões. Após isso, no grande grupo, há a socialização das ideias, com a possibilidade de cada grupo conhecer as ideias suscitadas pelos demais (INOCENTE; CASTAMAN; VIEIRA, 2017).

¹⁵ O mapa social ou cartografia social é uma proposta metodológica que permite construir um conhecimento integral de uma determinada localidade, utilizando, para tanto, instrumentos técnicos e vivenciais. Permite a construção do conhecimento a partir do compromisso e da participação social, com possibilidade de transformação (COSTA, 2010).

¹⁶ A roda de conversa oportuniza a criação de um campo dialógico e democrático, com possibilidades dos envolvidos ampliarem a sua percepção sobre si e sobre o outro, em um processo compreensivo e de alteridade (GUARDA *et al.*, 2017).

Desenvolver ações de comunicação e educação na perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular em Saúde seja para desenvolverem habilidades enquanto gestores, educadores, cuidadores, promotores de saúde ou lutadores sociais; possibilitar a integração dos saberes desenvolvidos ao longo do eixo integrador do currículo (os cinco PAR) e outros saberes apreendidos ao longo do curso (Do8).

A segunda modalidade temática foi referente a forma como as atividades e avaliações são desenvolvidas no PAR. A maioria dos professores entendeu essa pergunta sendo mais relacionada às atividades avaliativas, focando suas respostas nesse aspecto. Em resumo, as avaliações costumam ser em dois momentos, sendo por vezes uma individual e uma em grupo. As modalidades se dividem em seminário, autoavaliação, prova escrita e avaliação dos produtos discentes frente às suas vivências em comunidade.

[...] os procedimentos avaliativos buscam seguir os pressupostos processuais da aprendizagem significativa, possibilitando ao estudante uma prática baseada na apropriação da realidade, à luz do permanente diálogo com a comunidade. Assim, são avaliados os Planos de Intervenção da atividade educativa a ser desenvolvida na Comunidade; a Execução da Intervenção na Comunidade; a Avaliação Integrativa e Seminário Integrativo conforme explicado anteriormente; além do Artigo desenvolvido como Relato de Experiência (Do9).

Sobre as avaliações, um dos professores relatou a sua dificuldade e ausência de autonomia em utilizar outras metodologias, frente a estrutura curricular do BIS.

Nossa autonomia na escolha das formas de avaliação é profundamente afetada pela estrutura do BIS (avaliação integrativa e seminário integrativo). Como somos obrigados a demandar tempo e energia intelectual para pensar essas formas de avaliação obrigatórias, fica pouco espaço para que nos dediquemos a nossas próprias formas de avaliação. Os/as alunos/as ficam exaustos e perdemos a oportunidade de adotar estratégias mais criativas de avaliação do conteúdo junto aos/as alunos/as (Do8).

O último bloco temático buscou a percepção dos docentes frente às metodologias ativas, sendo necessárias, para isso, duas perguntas do questionário: “Como você percebe a contribuição do componente em questão para a formação técnica, ética e humanística do discente?” e “Você acredita que o uso de metodologias ativas pode contribuir para melhoria da formação discente? De que forma?”. Em relação à primeira pergunta, os docentes responderam:

O componente permite desde o início da formação o contato com pessoas, sua realidade e seu território, com toda complexidade. Espera-se contribuir para trabalharmos em equipes multidisciplinaridade, formação inicial em pesquisa e extensão a todos (Do1).

Compreendo que os dois componentes, contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades técnicas como planejamento, educação e promoção à saúde, mediação de conflitos e trabalho em equipe. Quanto à formação ética e humanística os componentes consolidam o que já vem sendo trabalhado ao longo dos semestres anteriores, mas, por vezes, também reorientam práticas assistencialistas e autoritárias desenvolvidas em componentes PAR anteriores ao PAR V (Do9).

Quanto à contribuição na formação discente, as respostas convergiram para uma afirmação relacionada ao estímulo do protagonismo discente e a aprendizagem significativa. Entretanto, um dos docentes fez uma ressalva quanto a essa contribuição.

Depende. Quando cheguei à UFRB percebi que o uso das metodologias ativas, sobretudo entre as ciências humanas, eram interpretadas pelos/as alunos/as como perfunctória. Eles/as percebiam as ciências humanas como possibilidade de aumentar o score, em função da suposta facilidade de nossas formas de ensino e avaliação. Penso que as metodologias ativas não podem se furtar de estimular os/as alunos/as a ler, refletir e discutir o conteúdo. O que percebo é o contrário, alguns colegas acham que somente elas (as metodologias ativas) conseguem ampliar os horizontes dos discentes. Assim, temos discentes que não leem, formulam opiniões sem consistência teórica, não sabem interpretar textos e nem escrever academicamente. É necessário refletir sobre essas estratégias (Do8).

Quanto às outras justificativas em relação a forma com que as MAEA contribuem na formação discente, tivemos a relação com a formação de profissionais mais críticos e estímulo à atuação interprofissional.

As metodologias ativas podem contribuir na aquisição de habilidades relacionadas à autonomia, busca permanente por melhores evidências na tomada de decisões clínicas e de gestão do SUS, mas também na escolha de um projeto ético-político de saúde capaz de transformar a realidade social e econômica do país, em vista da efetivação do direito à vida com justiça e solidariedade (Do9).

Em síntese, os docentes referem a utilização das MAEA e essas variam, de acordo com o módulo em que estão inseridos e parecem se adequar aos perfis das turmas. Há um reconhecimento, não unânime, dos benefícios que as metodologias ativas possam trazer aos educandos, principalmente na construção de

profissionais mais críticos, e uma avaliação empírica e única de uma mensagem equivocada que as MAEA passam aos alunos de certa “facilidade” no cumprimento das tarefas do curso.

A UFRB tem desempenhado papel fundamental na realidade do Recôncavo Baiano, ao dar oportunidade aos jovens da região, possibilitando o ingresso na carreira acadêmica, sem que seja necessário se deslocarem para um grande polo de ensino. A implantação da UFRB, portanto, fez parte de um movimento de descentralização das instituições de ensino superior, que, no caso da Bahia, contemplou a interiorização da universidade pública.

Ao adotar um modelo inovador de ensino, com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares, a UFRB, proporcionou uma reforma na arquitetura acadêmica da educação superior, através da implantação do regime de ciclos.

Nesse contexto, a implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde consegue ir além das reformas curriculares que vem sendo incentivadas no âmbito dos cursos profissionais da área, representando uma nova forma de conceber a formação de pessoal em saúde, que, no caso específico do BIS da UFRB, contemplou uma inovação curricular, o PAR. Esse espaço de ensino-aprendizagem trata de ressignificar a forma de interação dos docentes e discentes com a comunidade em que o curso está inserido, articulando o ensino, com a pesquisa e a extensão.

O Processo de Apropriação da Realidade traduz um esforço da universidade de praticar a interdisciplinaridade e flexibilização curricular, dentro dos eixos obrigatórios e uma materialização da integração dos componentes do semestre. Essa tentativa se apresenta evidente quando lançamos o olhar para o quadro de professores do eixo PAR e percebemos uma variedade de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, permitindo que o discente possa analisar um mesmo objeto sob diferentes óticas.

O PAR, como eixo central do curso, também auxilia o estudante no desenvolvimento de suas habilidades e competências, como previstas no projeto do curso. Ao entrar em contato com comunidades, que por vezes, podem se apresentar contrastantes com a realidade de origem do discente, este vivencia um estranhamento que estimula a busca por conhecer e compreender essa realidade. Ademais, ao estabelecer a proposição de intervenção na realidade, o PAR corrobora para um processo colaborativo – universidade e comunidade – de transformação da realidade. Ao longo dos cinco pares, o estudante pode desen-

volver a sua autonomia, que inicia já na escolha de uma comunidade; habilidade comunicacionais, necessárias para interagir com os atores sociais; e todas as atividades pautadas em práticas interdisciplinares.

Um docente (Do8) apresentou ressalvas sobre o uso de MAEA, pois, em seu conceito “[...] temos discentes que não leem, formulam opiniões sem consistência teórica, não sabem interpretar textos e nem escrever academicamente”, e que alguns alunos entendiam essas metodologias como “perfumaria”. Compete o entendimento de que, assim como os docentes tiveram uma trajetória acadêmica pautada nas metodologias tradicionais, também tiveram os discentes, em sua trajetória anterior ao ensino superior.

Cabe a ênfase e reflexão de que o educando, no uso de MAEA, é responsável pela construção do seu conhecimento. A utilização de metodologias tradicionais, segundo Freire (1967) num formato de educação bancária, não garante o aprendizado e sim a memorização do que foi apresentado em sala aula. Além disso, a própria forma em que o PAR foi concebido exige o uso de metodologias não tradicionais, para realizar a integração entre o tripé universitário e para realizar a articulação entre universidade e comunidade.

Com base no estudo apresentado, destaca-se o papel que as Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem têm no desenvolvimento do projeto pedagógico do BIS, especificamente no componente transversal PAR. Nesse sentido, entendendo a importância desse componente, considera-se que é preciso ampliar e aperfeiçoar o seu funcionamento, de modo que os docentes sejam continuamente estimulados a pensar novas formas de inovação pedagógica, o que pode vir a ser feito na medida em que se desenvolva um processo de educação permanente dos docentes do BIS, especialmente os envolvidos diretamente na execução do PAR.

Ademais, o estímulo a adoção dessas metodologias enriquece a construção do conhecimento, horizontaliza e democratiza as relações de ensino, bem como, contribui na formação de profissionais mais crítico-reflexivos para adentrar no mercado de trabalho. Uma aprendizagem significativa, com o auxílio de MAEA, contribui exponencialmente com o sucesso acadêmico dos educandos, ao fornecer novas ferramentas para resolução de conflitos, seja no âmbito profissional ou no social.

Cabe registrar que uma das fragilidades desse estudo foi a impossibilidade de envolver os discentes como sujeitos da pesquisa, na medida em que estes de-

semprenham papel fundamental nas relações de ensino, especialmente no PAR, de modo que sua percepção e avaliação acerca do desenvolvimento desta atividade contribuiria para uma compreensão mais ampla do que vem ocorrendo neste eixo pedagógico. Daí a importância de uma continuação e futuro desdobramento deste trabalho, de modo a se avançar para o estudo da perspectiva discente frente ao uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, não só no âmbito de cursos inovadores como o BIS, senão que na educação superior como um todo.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Higher education and health care in Brazil. **The Lancet**, London, v. 377, n. 9781, p. 1898–1900, jun. 2011.

ALMEIDA FILHO, N.; QUINTELLA, R. H.; COUTINHO, D. M. B.; MESQUITA, F. G.; BARRETO FILHO, O. Mapa de Rede de Impactos para Gestão Estratégica na Universidade. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 277-302, 2014.

ALVESJUNIOR, Abdias de Souza. **Uso de metodologias ativas de ensino**—aprendizagem no bacharelado interdisciplinar em saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências—Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, p. 1-135, 2019.

COSTA, Manoel Messias Moraes da. **Conhecendo a Cartografia Social: técnicas, vantagens e limitações**. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_geo_pdp_manoel_messias_moraes_da_costa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, ensino e pesquisa em educação física**. vol. 1, n. 1, p. 37-52, Ago/2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1999.

GARCIA JC. **La educación médica en la América Latina**. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica No. 255, 1972.

GUARDA, Gelvane Nicole *et al.* **A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula.** 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26991_13947.pdf.

INOCENTE, Luciane; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Márcio Luis. Painel integrado: material didático-pedagógico facilitador do processo de ensino e aprendizagem. In: MAIA, Silmara Costa. **Educação no século XXI.** s.l.: Editora Poison, 2017.

NÓBREGA, Maria de Magdala; LOPES NETO, David; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. Uso da técnica de brainstorming para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. **R. Bras. Enfer, Brasília**, v. 50, n. 2, p.247-256, abr. 1997.

PAIM, J.S. **Reforma Sanitária Brasileira:** contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

PAIM, J.S. *et al.* The Brazilian health system: history, advances, and challenges. **The Lancet.** May, 2011.

SANTANA, L. A. A. *et al.* O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: SANTANA, L. A. A. *et al.* **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB:** inovações curriculares, formação interprofissional integrada e em ciclos. Cruz das Almas: editora da UFRB, 2016.

SOARES, M. D. *et al.* Processos de Apropriação da Realidade: integração entre ensino, pesquisa e extensão na matriz curricular. In: SANTANA, L. A. A. *et al.* **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB:** inovações curriculares, formação interprofissional integrada e em ciclos. Cruz das Almas: editora da UFRB, 2016.

TEIXEIRA, C. F.; SOUZA, L. E.; PAIM, J. S. Sistema Único de Saúde (SUS): a difícil construção de um sistema universal na sociedade brasileira. In: PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. (Org.). **Saúde Coletiva:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Medbook, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Cruz das Almas, 2016.

VIEIRA, Rodrigo Drumond; MELO, Viviane Florentino de; BERNARDO, José Roberto da Rocha. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.203-226, dez. 2014.

Comunicação e educação popular na formação em saúde

*Mayara Melo Rocha
Carlos Alberto Silva da Silva*

A formação em Saúde no Brasil tem o desafio histórico de articular o ensino com as necessidades sociais em saúde. O modelo pedagógico hegemônico pautou-se por abordagens biologicistas e centradas em conteúdos organizados de maneira isolada e compartimentada que estimulavam a especialização precoce. No entanto, o movimento de Reforma Sanitária promoveu o fortalecimento da crítica a esse modelo e o desenvolvimento desse debate culminou em ações propositivas em relação ao campo da formação em Saúde e com o engajamento do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na discussão por mudanças que se materializaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) previstas para as graduações em Saúde (AMARAL; PONTES; SILVA, 2014).

É nesse contexto que o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), curso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, assume um Projeto Pedagógico (PPC) atento às novas diretrizes curriculares nacionais com vistas a atender as necessidades reconhecidas como relevantes para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Espera-se que um profissional egresso do BIS compreenda o campo da saúde numa perspectiva ampliada e capaz de considerar os contextos culturais, sociais, ambientais, econômicos, biológicos, epidemiológicos e políticos para atuar de forma crítica e comprometida com as transformações sociais (UFRB, 2017).

O currículo do curso propõe uma formação geral em saúde organizada a partir de eixos integrativos que funcionam como elementos centrais em torno dos quais os saberes promovem um movimento de crescente complexidade. Cada um dos seis semestres do curso é considerado uma Unidade de Produção Pedagógica (UPP) na qual se articulam módulos construídos a partir da integração de núcleos de saberes da mesma área de conhecimento ou de áreas diferentes (UFRB, 2017).

Discorreremos aqui sobre o componente curricular “Comunicação e Educação em Saúde” para apresentar as experiências, as questões teóricas e as meto-

dologias utilizadas no componente, além de refletir sobre como esses elementos contribuem para o sucesso educativo dos discentes do BIS.

Assumimos a proposição feita por Santana (2017) para quem o sucesso educativo é resultado de uma construção no âmbito das instituições de ensino superior, portanto, diz respeito à educação formal, mas não se limita a mera aquisição cognitiva de competências. Para a autora, “o sucesso dos estudantes universitários é uma resultante de um conjunto de experiências cumulativas e inter-relacionadas sustentadas durante um período prolongado de tempo” (SANTANA, 2017, p.82).

Essas experiências, compreendidas na perspectiva de superar processos de especialização tão reproduzidos pelas instituições de ensino superior, buscam mobilizar diferentes saberes e possibilitar a apropriação de conhecimentos não apenas para a qualificação profissional, mas também científica, cultural, artística e humanística. Para colaborar com o sucesso educativo, nessa perspectiva, é preciso atentar para a promoção de um paradigma crítico tanto na formulação quanto na gestão do currículo, mas também requalificar o sistema avaliativo e o papel do docente. Portanto, é necessário “transcender o ambiente universitário, por meio de projetos de ensino relevantes para a realidade social e estruturados a partir do conceito de ‘ecologia de saberes’” (SANTANA, 2017, p.82).

Nessa perspectiva, apresentaremos a experiência do componente curricular “Comunicação e Educação em Saúde” em articulação com os demais componentes da UPP V, sobretudo o “Processo de Apropriação da Realidade V – PAR V” uma vez que esse último se constitui enquanto um eixo transversal e estruturante do conhecimento ao longo de cinco UPPs do BIS. O PAR V é um componente de natureza prática desenvolvido em contextos comunitários que visa à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por essa razão, configura-se enquanto uma conexão entre os demais componentes com a realidade social e os desafios postos pela atuação em contextos comunitários.

O desenvolvimento do componente “Comunicação e Educação em Saúde” articula a sala de aula com as experiências vividas em contexto comunitário permitindo que a prática ilumine a discussão teórica e vice-versa. Para Freire (2011), ensinar não se limita transferir conhecimento, pois o que se vislumbra é a formação de sujeitos capazes de produzir conhecimentos. Partindo dessa compreensão, o presente capítulo se propõe a apresentar a maneira pela qual o componente “Comunicação e Educação em Saúde” vem sendo desenvolvido visando contribuir

com a promoção do sucesso educativo por meio das metodologias de ensino utilizadas no período compreendido entre março de 2017 a dezembro de 2019.

O movimento de Reforma Sanitária e a construção do Sistema Único de Saúde (SUS) partem de uma compreensão da saúde como um direito social, resultante de condições de vida e trabalho, por isso promovem reflexões críticas sobre as multifacetadas relações entre saúde e sociedade. O conceito ampliado de saúde e sua inserção no texto constitucional como direito de cidadania e dever do Estado estabeleceu a estreita relação do SUS com um projeto social democrático e comprometido com a superação das desigualdades sociais e das desigualdades em saúde. O reconhecimento da intrínseca relação entre saúde e cidadania tem demandado ações para a garantia da efetivação do direito à saúde o que implica no desenvolvimento de ações educativas de formação de profissionais capazes de atender as necessidades sociais de saúde em consonância com os princípios e diretrizes do SUS.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do BIS prevê o desenvolvimento do componente “Comunicação e Educação em Saúde” no eixo “Sistemas e Políticas de Saúde” na UPP V e indica que o percurso proporcionado por esse eixo deve se centrar no atendimento das reais necessidades de saúde da população, bem como uma reorientação das práticas de cuidado e de gestão do SUS. Assim, o componente visa proporcionar aos discentes a compreensão dos processos de comunicação e educação em saúde, a identificação das principais correntes teóricas e abordagens metodológicas, o conhecimento crítico sobre as políticas públicas relacionadas, mas principalmente a capacidade de intervir e refletir sobre os processos de Comunicação e da Educação para a promoção da saúde, a participação popular e o controle social do SUS.

Em relação aos conteúdos, o componente é estruturado de modo tal que os discentes possam compreender os debates teóricos e conceituais a partir dos contextos históricos, sociais, econômicos e culturais nos quais foram forjados. Essa é a razão pela qual, logo no início, se faz necessária a discussão sobre a ciência e as formas de construção de conhecimento para que seja possível a compreensão sobre os processos de embates simbólicos, epistemológicos e políticos que permeiam os debates em torno da Comunicação e da Educação em Saúde.

Na interface entre a Educação, a Comunicação e a Saúde vamos explorando os conteúdos de maneira a articulá-los, mas sem perder de vista que esses campos

de conhecimento dialogam e se inter-relacionam, mas são independentes. Aqui utilizamos a noção de campo de Bourdieu (2012) para quem o campo é:

um espaço sociodiscursivo de natureza simbólica, permanentemente atualizado por contextos específicos, formado por teorias, modelos e metodologias, sim, mas também por agentes, instituições, políticas, discursos, práticas, instâncias de formação e, muito importante, por lutas e negociações.” (ARAÚJO e CARDOSO, 2007, p.19).

É importante salientar que não se trata apenas de acessar os conteúdos, teorias e metodologias que constituem os campos estudados, mas de problematizá-los e compreender que há lutas e embates em torno do estabelecimento dos mesmos. Trata-se de compreender que todo conhecimento é formulado no âmbito de determinados contextos e conjunturas, além do reconhecimento de que nenhuma forma de construir conhecimento é neutra, ao contrário da compreensão que se consolidou a partir da emergência da ciência moderna. De acordo com Santos (2010), a ideia de neutralidade pode ser compreendida no escopo epistemológico da modernidade eurocêntrica, universalista, colonialista, patriarcal e especista. A neutralidade seria, portanto, uma utopia epistemológica que atende aos interesses que promovem epistemicídios via negação da diversidade de saberes. Assumir essa postura não implica a negação da objetividade, mas a compreensão de que é preciso superar a ideia de neutralidade. Ainda de acordo com Santos (2001), é relevante que sejamos capazes de ser objetivos sem sermos neutros, visto que a ideia de neutralidade nos leva a indiferença. Nessa perspectiva, ser objetivo significa ser capaz de analisar a realidade com as técnicas e métodos disponíveis, mas sem dogmatismo ou sectarismo. A possibilidade de alcançar essa perspectiva estaria em estarmos preparados para nos surpreender com a realidade ao aceitar que aquilo que observamos pode não estar totalmente contido em nossas teorias.

Portanto, o importante é que saibamos que o compromisso com a objetividade existe para fundar a objetividade do compromisso, isto é, para termos razões pelas quais nós temos uma posição ou outra [...] sendo objetivo, tem que saber de que lado está e tem que saber com razões, razões pensadas, e é por isso que é preciso e é fundamental pensar. Não há objetividade sem objetivos (SANTOS, 2001, p.17).

Seguindo essa perspectiva de objetividade, ressalta-se que no jogo das relações sociais e interacionais a comunicação tem um papel importante na con-

vergência e na divergência do poder instituído e, portanto, na organização e na efetivação das políticas públicas. Entender como esse poder se dá e se aplica na vida dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) exige do sujeito acadêmico a capacidade de analisar e de interpretar as teorias, os modelos e os métodos educacionais e comunicacionais.

Essa abordagem visa compreender os processos sociais de produção dos sentidos que afetam diretamente o campo da saúde. O entendimento das teorias como relatos de um dado momento da realidade deve estar no processo ensino/aprendizagem deste sujeito em formação no campo da saúde. Algumas teorias prevalecem sobre outras e ganham estatuto de verdade, tornando-se hegemônicas. Daí vem a noção de poder simbólico, definido por Bourdieu (2012) como o poder de fazer ver e fazer crer. Nas práticas institucionais são as representações que tendem a ser apreendidas e não a teoria que deu origem. Assim, resultam os modelos que moldam a percepção, orientam a análise e circunscrevem as possibilidades de ação.

Em relação às metodologias utilizadas, importa salientar que a área da Saúde tem sido profícua na utilização de metodologias ativas, no entanto, observa-se que ainda persistem nas práticas educativas do SUS uma pedagogia centrada na difusão de condutas, comportamentos e informações que não investem no estudo crítico dos desafios pedagógicos envolvidos no trabalho em saúde. De acordo com Vasconcelos et al (2016), até recentemente a Educação Popular (EP) vinha sendo pouco considerada nos debates sobre a reorientação curricular dos cursos de graduação em saúde e isso se deve, em alguma medida, a compreensão de que a EP deveria se destinar apenas às ações educativas voltadas ao público popular. Vasconcelos et al (2016) explicam que “o termo Popular não se refere ao público a que se destina a prática formativa, mas, sim, aos pressupostos éticos, à perspectiva política e às abordagens metodológicas que a orientam” (p.836).

A Educação Popular que emerge na América Latina, a partir da década de 1960, é uma proposta teórica e prática de conduzir processos pedagógicos. Essa proposta visa à valorização dos saberes, experiências e iniciativas dos educandos no processo educativo, principalmente no que diz respeito à construção compartilhada de conhecimento, e possui um explícito compromisso ético e político com as classes populares para superação das desigualdades sociais e construção de uma sociedade justa e democrática (VASCONCELOS *et al.*, 2016).

Essa proposta pedagógica nos leva a uma perspectiva metodológica que não se reduz a utilização de estratégias didáticas, pois o método é em si um desafio de construção compartilhada de conhecimentos que se pretende comprometida com questões e problemas concretos vividos pela sociedade.

Não é um recurso metodológico para facilitar o ensino de conteúdos predefinidos, mas um comprometimento com os desafios trazidos pela dinâmica de adoecimento e luta pela saúde das pessoas e da sociedade, em um contínuo processo de reflexão, ação, reflexão. Uma problematização aberta para o novo, o ainda não pensado, e que enfatiza o diálogo autêntico, ou seja, aquele que parte do reconhecimento, pelo educador, dos limites de seus conhecimentos diante dos desafios apresentados por educandos e pela realidade (VASCONCELOS et al, 2016).

O que se pretende alcançar não é apenas a apropriação dos conteúdos, mesmo que significativos, mas o fortalecimento do protagonismo dos estudantes visando à construção de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino passam a objetivar a reflexão sobre os contextos, os conhecimentos prévios, as dúvidas e questões, ainda que pouco elaboradas, visando à valorização dos diferentes saberes. Salienta-se também que não importa apenas a relação entre educadores e educandos, mas os saberes e as reivindicações dos grupos sociais vulnerabilizados. Assim, torna-se central dialogar com as dinâmicas sociais e os contextos culturais nos quais se desenvolve o fazer em saúde, ou seja, com os territórios. Trata-se de dialogar com a perspectiva freireana para quem “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Considerando o necessário processo de mediatização a partir da realidade, o componente “Comunicação e Educação em Saúde” trabalha em diálogo estreito com o componente “Processo de Apropriação da Realidade V” que tem uma natureza prática e vem construindo projetos de Educação Popular em Saúde junto às comunidades de Santo Antônio de Jesus - BA. Esses projetos têm se concretizado, na maioria das vezes, como cursos de Educação Popular em Saúde que são desenvolvidos a partir de diversas temáticas que emergem das necessidades de conhecimento das comunidades e são destinados a diversos públicos (agentes comunitárias de saúde, educadores, jovens, mulheres, etc). É no diálogo com as comunidades para formulação dos cursos de Educação Popular em Saúde, realizados pelo PAR V, que o componente de Comunicação e Educação

em Saúde encontra terreno fértil para produzir conhecimentos num contínuo processo de ação-reflexão-ação, a práxis educativa.

Ao longo do processo de definição do curso, que envolve suas abordagens, temas e metodologias, os discentes são estimulados a levarem para a sala de aula todas as questões que emergem de suas relações com as comunidades. Eles são instigados a se colocarem no duplo papel de educandos e educadores e a problematizar as questões surgidas dessa relação. A trajetória com o grupo social trabalhado passa por questões pertinentes sobre os contextos culturais e as necessidades de conhecimento em saúde demandados pelos grupos sociais com os quais dialogam. Assim, eles encontram espaço para debater sobre as questões sociais relevantes, mas também sobre suas próprias questões, ou seja, aquelas que emergem desse processo relacional. Salienta-se que, nessa configuração, o papel dos docentes é ressignificado, afinal não se trata de transferir conhecimentos e conteúdo, mas de facilitar os processos de aprendizagem, além de orientar as agendas de pesquisa que passam a ser necessárias para a condução das reflexões; e de mediar a construção realizada pelos discentes que passam a assumir o protagonismo na condução do diálogo entre teoria e prática.

Tendo essas questões em vista, torna-se fundamental evidenciar que os processos avaliativos também são redirecionados e perdem a ênfase em indicadores normativos como notas e médias. O que passa a ser valorizado é o processo de construção de conhecimentos que ocorre de forma gradual e que se traduz em produções significativas para o desenvolvimento dos discentes e da turma ao longo da UPP V. Nessa perspectiva, os processos desenvolvidos importam para a avaliação tanto ou mais que os produtos finais, uma vez que o que se espera de cada atividade avaliativa é a interação entre os discentes, o diálogo de saberes e o fortalecimento de vínculos com as comunidades; a produção compartilhada de conhecimentos; o interesse pela pesquisa a partir das necessidades reais de conhecimento que emergem da prática; e o reconhecimento dos diferentes saberes, habilidades e modos de aprender dos estudantes.

As atividades avaliativas podem variar a cada semestre, pois dialogam com as necessidades identificadas a partir da trajetória de cada turma, bem como da relação estabelecida com as comunidades, pois as atividades avaliativas possuem sempre uma característica objetiva no sentido de atender a necessidades reais que emergem em dado contexto. Desse modo, podemos elencar

atividades avaliativas que são geralmente utilizadas, mas sem perder de vista que cada uma delas foi utilizada a partir das necessidades surgidas naquele semestre e dentro de um contexto específico de diálogo de saberes entre docentes, discentes e comunidades.

Assim, já foram utilizados trabalhos de pesquisa sobre metodologias de educação popular em saúde que foram apresentadas em seminários e atendiam a demanda dos discentes de conhecer outras experiências de educação popular em saúde que os ajudassem na formulação dos módulos do curso que eles estavam construindo no PARV. Elaboração de textos acadêmicos na modalidade relato de experiência que surgiram de uma demanda de sistematizar e analisar os processos construídos ao longo de cinco semestres de relação com a comunidade em que atuavam. Atividades de autoavaliação realizadas tanto pela turma como de modo individual em que os discentes protagonizaram a condução dos processos de reflexão sobre suas vivências identificando os limites, os desafios e os avanços conquistados ao longo do processo formativo.

Finalmente, atividades avaliativas que culminaram na produção de materiais de comunicação e educação em saúde. Cabe salientar que essa é uma atividade que ocorre de forma processual ao longo do componente e é desenvolvida por toda a turma organizada em subgrupos, mas possui possibilidades de avaliações individuais e coletivas. No processo de elaboração desses materiais não interessa apenas o resultado final, ou seja, o(s) produto(s) – que podem assumir diversos formatos a depender das necessidades levantadas no diálogo com os grupos sociais trabalhados –, pois todos os processos de engajamento, reflexão e construção individual e coletiva investidos em sua produção são considerados. É sobre essa atividade avaliativa que nos deteremos no próximo item com o intuito de indicar sua potencialidade de contribuição para o sucesso educativo dos discentes.

Na perspectiva de construir processos avaliativos significativos e contextualizados, o componente “Comunicação e Educação em Saúde” tem trabalhado com o desenvolvimento de projetos de comunicação em saúde que dialogam com a necessidade de produção de materiais educativos que emergem dos cursos de Educação Popular em Saúde realizados pelo componente PARV.

Os projetos de comunicação são desenvolvidos de forma processual ao longo do componente. O levantamento sobre as necessidades de informações, bem como das possibilidades de construção compartilhadas de conheci-

mento, começa desde a etapa de elaboração dos cursos de Educação Popular. Os discentes são estimulados a dialogar com as comunidades sobre as demandas de conhecimento e informação em saúde e quais as experiências de diálogo de saberes que são do interesse da comunidade registrar e sistematizar. Assim, a turma inicia o processo de levantamento de demandas, mas também de problematização dos temas que emergem numa permanente negociação de sentidos entre os saberes acadêmicos e populares.

Para o desenvolvimento das etapas do projeto, visando à valorização das diferentes habilidades e saberes dos discentes, a turma se auto-organiza em subgrupos que assumem etapas distintas no processo. Essas etapas e grupos vão variar de acordo com a natureza do projeto assumido a cada semestre, mas podemos citar alguns tipos de grupos que surgem e que refletem também como os discentes se organizam por habilidades específicas tais como: planejamento, registro fotográfico, relatoria, diagramação, programação, revisão, edição, circulação de conteúdo, divulgação, sistematização, pesquisa, animação cultural. Esses grupos e funções são estabelecidos em plenária, após a definição da concepção geral do projeto. Ressalta-se que esse é um momento importante no qual a turma tem a possibilidade não só de definir seus objetivos, mas de se auto-organizar valorizando as potencialidades e habilidades individuais que são relevantes para a condução do projeto.

A partir de uma abordagem que compreende a comunicação como um processo dinâmico de construção de sentidos (ARAÚJO e CARDOSO, 2007) e não como transmissão linear e vertical de mensagens e informações, a turma é incentivada a pensar não só na forma que terão os produtos, mas também sobre o quê comunicar, quais as questões de interesse, o que mobiliza e tem potencial de criar conexões e sentidos para os sujeitos implicados nos processos educativos em saúde. Assim, diferentes propósitos já foram estabelecidos para esses projetos, mas podemos sintetizar que, no período analisado, as demandas de informação foram: a) acesso aos Direitos, sobretudo à Saúde; b) registro do trabalho desenvolvido nos próprios cursos de Educação Popular, muitos grupos demandavam que os conhecimentos ali trocados fossem registrados e ficassem disponíveis para consulta; c) sistematização do processo de interação entre comunidade e Universidade, via turma, ao longo dos cinco semestres em que desenvolveram trabalhos conjuntos a partir do PAR. Cabe salientar que, por vezes, os produtos finais possuíam caráter múltiplo e atendiam a mais de uma demanda entre as elencadas.

Em relação aos meios utilizados, os discentes são estimulados a refletir sobre os processos comunicativos e a considerar não apenas os contextos de produção e circulação dos produtos, mas também os contextos de apropriação. Portanto, são desafiados a pensar não apenas nas linguagens mais adequadas aos diferentes destinatários das produções (jovens, agentes comunitárias de saúde, grupo de idosos, grupo de mulheres, educadoras, etc), mas também sobre quais as possibilidades de que os mesmos possam se apropriar e replicar esses produtos de uma maneira que os materiais sigam sendo capazes de produzir sentidos em saúde. Em decorrência disso, diferentes formatos já foram adotados, tais como: blogs, perfis e cards para o Instagram; vídeos; cartilhas; cadernos de educação popular; revistas; etc.

O mosaico de materiais educativos (FIGURA 1) apresenta alguns dos projetos de comunicação desenvolvidos ao longo dos semestres. Como já salientado anteriormente, o que se avalia não é apenas o resultado final, mas todas as etapas que vão do planejamento até a apresentação do mesmo, incluindo a devolutiva às comunidades.

FIGURA 1 - Mosaico de produtos de comunicação produzidos pelas turmas.



Fonte: Mayara Melo – arquivos de fotografia do componente curricular (2019).

Compreendemos que essa é uma atividade de caráter avaliativo-formativo que possibilita o engajamento dos discentes, respeita suas habilidades individuais e, ao mesmo tempo, promove a capacidade de organização coletiva. Nesse processo também é possível promover a apropriação dos discentes sobre as perspectivas de comunicação e educação em saúde abordadas ao longo do componente.

Por ser uma atividade desenvolvida de modo processual é sempre aberta ao diálogo, a reconstrução de rumos, a adequações e alterações que podem ser necessárias tendo em vista os objetivos previstos que, nesse caso, não se resumem a notas, mas a construção de um produto que dialoga com o processo construído pela turma na sua relação com as comunidades. Por isso, os projetos têm demonstrado o potencial de incentivar o protagonismo dos discentes, que desenvolvem interesse real por uma construção que não se limita a ser apresentada a um docente para a obtenção de uma nota ou de um conceito, mas a um processo que é ao mesmo tempo uma devolutiva à comunidade com a qual trabalharam e a síntese reflexiva e sistematizada de suas próprias aprendizagens ao longo o curso.

A comunicação deve contribuir com o aperfeiçoamento do sistema público de saúde em todas as suas dimensões, além de favorecer a criação de novos sentidos sobre a forma que pensamos e agimos sobre a saúde. Por isso, é tão importante criar espaços de fala e escuta que possam ampliar as vozes periféricas e contribuir com o cumprimento dos princípios do SUS. Foi a partir dessas reflexões que, num trabalho convergente entre os componentes curriculares “Processos de Apropriação da Realidade V” e “Comunicação e Educação em Saúde”, optamos por desenvolver este blog. Ele tem o intuito de registrar e refletir sobre a nossa experiência com a realização do Curso de Educação Popular em Saúde (Trecho retirado de material produzido pela Turma 1 - 2015.2 no semestre 2018.1).

As atividades desenvolvidas, junto aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), durante a realização do curso de Educação Popular em Saúde, propiciaram momentos de construção de conhecimentos por todos os atores envolvidos no processo, desde o planejamento à efetiva realização, de forma a contribuir com a formação acadêmica profissional e pessoal dos mesmos em função de incitar uma mobilização em favor de melhorias no sistema de saúde. Dessa forma, esta cartilha vem culminar com toda essa construção e troca de saberes, levando informações de forma clara e lúdica, buscando dar continuidade ao processo de educação popular, além de possibilitar que esta experiência continue dando frutos em vários outros momentos (Trecho retirado do material educativo produzido pela turma 1 - 2016.1 no semestre 2018.2).

O desenvolvimento dos projetos de comunicação visa intercambiar saberes e contribuir para que os discentes consigam refletir e comunicar sobre a fecunda relação que tiveram em sua trajetória de diálogo de saberes junto às comunidades. As análises das reflexões das turmas expressas nesses materiais sobre os sentidos de suas produções nos levam a acreditar que estamos construindo algo que atende aos propósitos do componente, do projeto pedagógico do BIS e da construção de um novo perfil dos profissionais de saúde.

O componente “Comunicação e Educação em Saúde” se articula com os demais componentes da Unidade de Produção Pedagógica (UPP V) visando o alcance dos objetivos pedagógicos do BIS e assumindo o compromisso de contribuir com a formação de profissionais de saúde críticos e implicados com a construção do Sistema Único de Saúde. Conforme discorreremos ao longo do capítulo, a integração com o componente PAR V tem sido fundamental para que seja possível articular o ensino com a dimensão do trabalho em comunidades ou mesmo com a curricularização da extensão. Compreende-se que essa perspectiva é fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras que mobilizem os discentes tornando-os mais autônomos e construtores de novos saberes dialógicos que podem apontar caminhos relevantes para a renovação das práticas educativas no ensino superior.

A condução do componente do ponto de vista teórico e metodológico é pautada e inspirada na perspectiva da Educação Popular. Nesse ponto, importa reafirmar a relevância de compreender que o adjetivo popular não se refere ao público, mas a uma proposta pedagógica que pode ser aplicada no processo formativo de estudantes universitários, embora seja necessário reconhecer que no âmbito da institucionalidade, na qual existem prazos dados pelo semestre letivo, conteúdo a serem trabalhados, entre outras condicionantes, torna-se desafiante a condução desse processo no que diz respeito ao atendimento das demandas que emergem do diálogo entre discentes e comunidades. No entanto, compreendemos a necessidade de seguir nesse percurso, pois há uma potência transformadora na ação educativa que se pauta pelo compromisso com os grupos sociais das comunidades nas quais os discentes atuam. Nessa perspectiva, o sentido das atividades desenvolvidas e dos processos avaliativos não se reduz ao alcance de metas individuais ou na busca de um bom desempenho acadêmico, mas de uma atitude ética e política assumida coletivamente pelas turmas. É esse

sentido atribuído ao processo ensino-aprendizagem que contribui para o sucesso acadêmico dos discentes, pois eles passam a se comprometer com objetivos que são formulados de modo processual e coletivo numa dinâmica participativa.

Destaca-se também que nessa configuração o papel do professor é resignificado, pois ele passa a atuar como um organizador do espaço pedagógico e mediador dos debates e reflexões entre os sujeitos envolvidos na ação pedagógica. O conteúdo, embora não seja deixado de lado, não é o único centro do processo, uma vez que é a relação dos discentes com a realidade e com o contexto comunitário que vai definindo as ações e avaliações a serem desenvolvidas. O conteúdo, desse modo, ganha vida, pois os saberes teóricos passam a ser buscados para serem mobilizados de modo prático, tanto para o desenvolvimento dos cursos de educação popular quanto para a execução de projetos de comunicação. A perspectiva final é o fortalecimento da autonomia dos discentes sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a formação de profissionais de saúde comprometidos com as reais necessidades de saúde das populações e com o fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

Referências

AMARAL, M. C. S.; PONTES, A. G. V.; SILVA, J. V. O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS. **Comunicação Saúde Educação**, 18 Supl 2:1547-1558, 2014.

ARAÚJO, I.S.; CARDOSO, J.M. Comunicação e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, B. S.; BRANDAO, G. M.; VIANNA, L. J. W. Por que pensar?. **Lua Nova**, São Paulo, n. 54, p. 11-42, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso: 27 de julho 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7a Ed. Sao Paulo, Cortez, 2010.

SANTANA, L. A. A., **O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: especialidade em sociologia da educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. Portugal, p. 420. 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/AscomCCS/BIS/PPC/PPC-BIS---2017.pdf>. Acesso em 17 de jul.2020.

VASCONCELOS, E.M.; VASCONCELOS, M.O.D.; DA SILVA, M. O. A contribuição da Educação Popular para a reorientação das práticas e da política de saúde no Brasil. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 89-106, jan./jun. 2015.

VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C.; PRADO, E. V. A contribuição da Educação Popular para a formação profissional em saúde. **Interface. COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO** 2016; 20(59):835-8 837.

Ciências morfofuncionais e interdisciplinaridade

Leandro Lourenção Duarte

Fabiana Lopes de Paula

Fúlvio Borges Miguel

Marcílio D. Baliza Fernandes

Sibele de O. Tozetto Klein

Sônia Maria O. C. Marinho

Neste capítulo, será abordado a evolução e os desafios, para docentes e discentes, dos componentes curriculares Ciências Morfofuncionais I, II, III e IV, que surgiram junto com o curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) por meio da junção das disciplinas de Anatomia Humana, Bioquímica, Embriologia Humana, Genética, Histologia Humana, e Fisiologia Humana. Desde o início deste curso de graduação, em 2009, o principal objetivo da elaboração destes componentes foi o de reduzir a fragmentação do conhecimento científico e de implementar e/ou estimular uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos do ensino e aprendizagem no BIS. Esta abordagem metodológica pedagógica interdisciplinar ressalta as convergências, evita as sobreposições comumente vistas quando estes conteúdos são ministrados em disciplinas de forma separada, por instituições que utilizam métodos tradicionais de ensino; e enaltece a interrelação entre os assuntos abordados, configurando-se como uma forma de ultrapassar as fronteiras tradicionais de ensino disciplinar, provocados pela complexidade da formação universitária na área da saúde.

O ensino superior por muitos anos foi baseado no modelo francês bonapartista do século XIX, cuja transmissão do conhecimento acontecia de forma linear, por meio de uma proposta curricular conteudista e, essencialmente, tecnicista. Entretanto, no decorrer do tempo, essa proposta demonstrou fragilidade e possibilitou a construção de um novo paradigma de ciência, de produção de conhecimento e da elaboração de um novo projeto de educação (SANTOS, 2013). Em decorrência desta fragilidade, na década de 1960, surgiu na Europa, especifi-

camente na França e Itália, o movimento da interdisciplinaridade, que reivindicava a criação de um novo estatuto para a Universidade, com o intuito de superar este pensamento especialista preponderante (FAZENDA, 2002).

Nesta época, as reflexões sobre interdisciplinaridade, propostas por Georges Gusdorf, ganharam proporções mundiais e o colocaram como referência na discussão deste assunto. O princípio básico era a integração do conhecimento e humanização da ciência, ou seja, ele considera que é “indispensável que a interdisciplinaridade esteja fundada sobre a competência de cada especialista” (GUSDORF, 1984) e que cada especialista reconheça o caráter parcial e relativo de sua disciplina, e de seu ponto de vista. Para isso, os especialistas devem buscar adquirir conhecimento das outras disciplinas, e integrar esses saberes (PEREIRA; NASCIMENTO, 2016).

No Brasil, a discussão sobre interdisciplinaridade iniciou-se ao final da década de 1960 e resultou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71. A partir de então, diante da sua intensa presença no cenário educacional, novas diretrizes foram elaboradas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (SAVIANI, 2008). Ainda neste contexto, reflexões sobre a interdisciplinaridade foram introduzidas pelo filósofo Hilton Japiassu em 1975, quando defendeu a tese de Doutorado sob orientação de Gusdorf. Suas reflexões são baseadas na atitude, ou seja, ele defende que a “interdisciplinaridade não é uma simples categoria de conhecimento, mas uma categoria de ação, que se apoia no desenvolvimento das próprias disciplinas” (JAPIASSU, 2006, p. 27). Ainda no país, outra relevante pesquisadora que introduziu as reflexões interdisciplinares foi a filósofa e antropóloga Ivani Catarina Fazenda. Enquanto Japiassu enfatizou a dimensão epistemológica, Fazenda ressaltou a pedagógica, inspirada em Gusdorf, Paulo Freire e no próprio Japiassu (FAZENDA, 1999, 2003, 2008; PEREIRA; NASCIMENTO, 2016).

Thiesen (2008) em artigo sobre a interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem afirma que ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Nas últimas décadas, os debates no campo da educação superior indicam a necessidade de incorporação de práticas interdisciplinares de saberes como processo formativo. Neste sentido, é importante reconhecer a importância dos

novos modelos educacionais nos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimento e competências, a exemplo do curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde da UFRB.

O projeto político pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB conforma uma matriz teórica, uma arquitetura curricular e um referencial metodológico que se articulam num modelo de formação universitária integrado, interdisciplinar, modular e flexível. Constitui-se como uma proposta inovadora, planejada, especialmente, para superar os principais desafios da formação de pessoal de nível superior para atuação no campo da Saúde no Brasil (UFRB, 2017), visando promover a autonomia do discente, responsabilizá-lo pela sua trajetória acadêmica, desenvolver sua capacidade de interação com grupos heterogêneos, propiciar formação científica e tecnológica com base humanista e desenvolver uma atitude interdisciplinar. Neste contexto, os discentes dos componentes curriculares das ciências morfofuncionais experimentam a interdisciplinaridade na medida em que cursam genética, bioquímica, histologia, anatomia, embriologia e fisiologia em módulos integrados. Também experimentam a formação interprofissional pois, embora os componentes das morfofuncionais sejam optativos, fazem parte dos itinerários formativos do segundo ciclo dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição do Centro de Ciências da Saúde da UFRB, ou seja, as turmas de Ciências Morfofuncionais I, II, III e IV são compostas de discentes desses três cursos.

No Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do CCS/UFRB, as Ciências Morfofuncionais se subdividem em 4 componentes curriculares denominados Ciências Morfofuncionais I, II, III e IV. Considerando os módulos de Ciências Morfofuncionais presentes no projeto Pedagógico do BIS (itinerário formativo do segundo ciclo para os cursos de Enfermagem, Nutrição e Medicina), os discentes dedicam-se a estudar as bases moleculares, celulares, teciduais e sistêmicas dos processos normais do organismo humano.

O componente curricular Ciências Morfofuncionais I possui 119 horas de carga horária total, sendo dividida em 85 horas de aulas teóricas e 34 horas de aulas práticas. O mesmo caracteriza-se pelo estudo das principais biomoléculas, a exemplo dos carboidratos, lipídeos e proteínas, analisando importantes aspectos de suas estruturas, de seus metabolismos, de suas funções nas interações celulares e correlacionando os desvios metabólicos com as patologias

mais prevalentes na população. Também, promove a análise dos ácidos nucléicos, do código genético, da regulação e expressão gênica, mutações, alterações cromossômicas e tópicos de engenharia genética. Constitui-se em junção das disciplinas de Bioquímica Humana com a Genética Humana.

Um dos mecanismos previsto no Projeto Político Pedagógico do BIS que possibilita interdisciplinaridade são as Unidades de Produção Pedagógica (UPPs), as quais proporcionam trocas de experiências e saberes entre docentes e discentes para a produção de conhecimento. O componente Ciências Morfofuncionais I integra a UPP III (eixo Saúde e seus Determinantes) juntamente com os componentes Processo de Apropriação da Realidade III, Situação de Saúde, Laboratório de Língua Inglesa II, Ética das Relações Interpessoais, Fundamentos Biológicos do Comportamento Humano, Bases Históricas e Filosóficas da Psicologia. Para garantir a integração entre os componentes curriculares da UPP III utiliza-se como principais estratégias: realização de reuniões frequentes presenciais e por videoconferência; socialização e discussão dos planos de curso dos componentes; escolha semestral de um tema integrador dos componentes, o qual norteia o processo de Avaliação Integrativa realizada ao final de cada semestre; tutoria do processo avaliativo ao longo do semestre.

Os componentes curriculares Ciências Morfofuncionais II, III e IV são caracterizados pelo estudo integrado dos aspectos embriológicos, histológicos, anatômicos e fisiológicos dos sistemas tegumentar, musculoesquelético e reprodutor (Ciências Morfofuncionais II) dos sistemas nervoso, endócrino e digestório (Ciências Morfofuncionais III) e dos sistemas cardiovascular, imunológico, respiratório e renal (Ciências Morfofuncionais IV). Constituem-se junções das disciplinas de Anatomia Humana, Histologia Humana, Embriologia Humana, Fisiologia Humana, sendo que se distinguem por trabalharem diferentes tecidos e sistemas corpóreos.

Destaca-se que um dos “fios condutores” presentes no conjunto das Ciências Morfofuncionais é o desenvolvimento do organismo humano. A transição dos assuntos trabalhados em Ciências Morfofuncionais I para Ciências Morfofuncionais II acontece do nível molecular para o nível celular e dos genes para os primeiros estágios do desenvolvimento embrionário.

O componente curricular Ciências Morfofuncionais II possui carga horária semestral de 102 horas, 68 horas de aulas teóricas e 34 horas de aulas práticas, e

tem como objetivo geral o estudo dos aspectos biomorfofuncionais do organismo humano, em relação aos sistemas tegumentar, esquelético, articular, muscular e reprodutor na condição normal, tão como sua formação e seus mecanismos reguladores. O conteúdo teórico é abordado de forma dialogada entre docentes e discentes, em salas de aulas equipadas com lousa de vidro, televisor, computador e projetor. Para a consolidação deste conteúdo, são realizadas aulas práticas nos laboratórios multifuncionais, que são equipados com modelos embriológicos e anatômicos, lâminas histológicas permanentes, microscópios óticos individuais, televisor e computador.

Por muitos semestres consecutivos, a utilização do módulo prático tem sido adotada como ferramenta didática neste componente curricular, o qual era previamente construído pelos docentes e disponibilizado para os discentes, como forma de roteiros práticos. Entretanto, no último semestre letivo (2019.2), foi proposta uma nova metodologia para a construção do referido módulo. Considerando que a maioria da população universitária está imersa em um cenário altamente tecnológico desde os primeiros anos de escola e, portanto, apresentam grandes expectativas em relação aos recursos digitais, propusemos que os discentes utilizassem das tecnologias digitais para que eles mesmos construíssem seu módulo. De acordo com pesquisa realizada para a avaliação da implementação desta prática educativa (dados ainda não publicados), foi observado que a maioria dos discentes relatou alto grau de satisfação desta prática educativa inovadora.

Os discentes que cursam as Ciências Morfofuncionais II estão inseridos na Unidade de Produção Pedagógica IV (UPP-IV), que compreende os seguintes componentes curriculares obrigatórios (Processo de Apropriação da Realidade IV; Saúde, Cuidado e Qualidade de Vida; Laboratório de Língua Inglesa III) e operativos do itinerário de formação (Ciências Morfofuncionais II; Biointeração I; Fundamentos históricos e o exercício profissional da enfermagem; Propedêutica da atenção e dos cuidados básicos em saúde; Nutrição, Alimentos e Atualidades) (UFRB, 2017). Como forma de integrar os conteúdos dos referidos componentes curriculares, os discentes são incentivados a construir uma atividade integrativa, durante o transcorrer do semestre letivo, que pode ser apresentado em diversos formatos, como: vídeos, artigo científico, relatos de casos, seminários, feiras de saúde, entre outros.

No componente curricular Ciências Morfofuncionais III, o conteúdo programático aborda o estudo integrado dos aspectos embriológicos, anatômicos, histológicos e fisiológicos dos sistemas nervoso, endócrino e digestório, tubular e glândulas anexas. Este componente curricular é ministrado em 102 horas, onde há 68 horas de aulas teóricas e 34 horas de práticas. A parte teórica é ministrada de forma interativa com o auxílio de projetor multimídia e as aulas práticas são desenvolvidas em laboratórios didáticos equipados com materiais específicos como, por exemplo, modelos anatômicos, lâminas histológicas e sistema de imagem que integra o microscópio a um televisor. Para além disto, os discentes ainda contam com um módulo prático, individual, que contém atividades diversas e dinâmicas, as quais funcionam como recurso didático-pedagógico complementar às explicações e discussões decorridas nas aulas teóricas e práticas. Nas discussões concernentes à fisiologia tem sido utilizado, também, o LabTutor® (*ADInstrument*), recurso didático-pedagógico eletrônico capaz de captar atividades elétricas dos tecidos neural e muscular, possibilitando-se, assim, associar conhecimentos teóricos, atividades práticas e experiência de um ou mais discentes, em um mesmo momento prático (QUINCHE; DUARTE, 2018). Vale ressaltar que, o uso deste equipamento constitui ainda um método alternativo ao uso de animais de laboratório em aulas práticas, em consonância com a Resolução Normativa nº 39 do Conselho Nacional de Experimentação Animal - CONCEA (BRASIL, 2018); que esta dinâmica favorece o desenvolvimento de raciocínio crítico e a geração de novas ideias. Há ainda, a discussão de artigos científicos e casos clínicos pertinentes ao conhecimento teórico trabalhado em sala de aula e a realização de práticas entre os próprios discentes como, por exemplo, àquelas relacionadas ao sistema sensorial, sistema endócrino - dosagem de glicemia, e sistema digestório, por meio da prática de salivação.

Como forma de concretizar a interdisciplinaridade vivenciada no cotidiano do curso, no final do quinto semestre os discentes participam das Avaliações Integrativas construídas ao longo do quinto semestre, as quais envolvem a elaboração de um trabalho/ação coletiva por meio das quais os conteúdos abordados nos componentes curriculares da quinta Unidade de Produção Pedagógica (V UPP), a saber: Biointeração II, Ciências Morfofuncionais III, Comunicação e Educação em Saúde, Estado e Política de Saúde, Laboratório de Língua Inglesa

IV e Processo de Apropriação da Realidade V (UFRB, 2017), devem estar contemplados. Nos últimos semestres, as Avaliações Integrativas desenvolvidas junto às comunidades que dialogam com os componentes curriculares Processo de Apropriação da Realidade experienciados ao longo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (PAR I, II, III, IV e V) têm sido apresentadas na forma de artigos científicos por meio de relatos de experiência, interdisciplinares e multiprofissionais, que narram a trajetória percorrida pelos atores envolvidos e o desfecho devolutivo dos acadêmicos para a comunidade, evidenciando, desta maneira, uma integração universidade-sociedade. O desenvolvimento destas atividades, além do trabalho em equipe, estimula o desenvolvimento de inúmeras potencialidades nos discentes como, por exemplo, criatividade, escrita acadêmica e a capacidade de síntese, autocrítica, formação cidadã, vocações acadêmicas e conscientização dos papéis para os quais estão sendo formados.

O componente curricular Ciências Morfofuncionais IV possui 102 horas de duração, divididas entre 68 horas de aulas teóricas e 34 horas de aulas práticas. Inicia-se com aulas teóricas de embriologia, anatomia, histologia e fisiologia seguidas de aulas práticas de anatomia, histologia e fisiologia. As aulas práticas de fisiologia constituem-se da utilização do LabTutor®. Como exemplo de algumas aulas ministradas temos a aferição e experimentação da variação da pressão arterial, análise do eletrocardiograma, mecânica respiratória e análise da função renal. Nessas ocasiões, há a possibilidade do desenvolvimento de competências técnicas importantes nos discentes na medida em que treinam a aferição de pressão arterial em diferentes situações e aprendem a realizar e interpretar um exame de eletrocardiograma, uma espirometria ou realizar medidas de pH e concentrações de sódio e potássio urinárias. Como as atividades práticas de fisiologia são realizadas em grupo com a concretização de relatório final, demandam interação física e social entre os discentes o que pode colaborar para a adaptação dos mesmos ao ambiente universitário. Os grupos de aulas práticas são formados com discentes de diferentes itinerários formativos a fim de possibilitarmos o aprendizado interprofissional e o desenvolvimento de competências técnicas e sociais relacionadas à resolução de problemas que poderão ser utilizadas durante atividades profissionais futuras.

Um importante programa da Pró-Reitoria de Graduação que auxilia na integração da interdisciplinaridade e sucesso acadêmico nas Ciências Morfofuncionais

é a monitoria acadêmica. O monitor remunerado ou voluntário auxilia em todas as aulas práticas, na comunicação entre discentes e docentes, além de participar de reuniões com os docentes orientadores. O envolvimento dos discentes com essas atividades também colabora com a construção do conhecimento e, conseqüentemente, com a interdisciplinaridade favorecendo o processo de aprendizagem dos mesmos. Semestralmente todos os componentes curriculares das Ciências Morfofuncionais abrem vagas de monitoria para os discentes, dentro do Programa Institucional de Monitoria da UFRB, caracterizando para o discente monitor um processo de educação continuada nos temas pertinentes ao componente curricular, bem como, melhoria na qualidade do ensino de graduação, possibilitando eficácia do aprendizado e maior sucesso acadêmico do mesmo. Para os discentes matriculados nos componentes das Morfofuncionais esta oportunidade constitui importante recurso pedagógico, onde a interação dos discentes com os monitores facilita o processo ensino-aprendizagem, tanto durante as aulas práticas, quanto em atividades extra-classe, a saber: encontros para esclarecimento de dúvidas teórico-práticas e laboratório de revisão de modelos anatômicos e lâminas histológicas. Isto posto, fica evidente que a monitoria desempenha um papel crucial na vida acadêmica, seja pela contribuição dada aos discentes matriculados no componente curricular; seja na perspectiva pessoal de ganho intelectual do monitor - visto que há uma ampliação do seu vínculo com a Universidade e um aprofundamento nos conhecimentos concernentes ao que é discutido no componente curricular; seja pela ampliação do vínculo estabelecido entre discente-monitor-docente, enriquecendo as trocas de conhecimento entre os envolvidos (SANTOS; SILVA; BATISTA, 2015). Ademais, esta atividade, pode, ainda, despertar nos discentes monitores a vocação acadêmica e científica.

Uma experiência exitosa nos dois últimos semestres com as monitoras das Ciências Morfofuncionais IV foi o direcionamento de carga horária das mesmas para o atendimento direto aos discentes. Após cada uma das 4 avaliações teóricas desse componente (correspondentes a cada sistema estudado) os docentes identificaram uma lista de discentes que apresentaram notas abaixo da média. Esses discentes foram encaminhados para as sessões de monitoria com duração de no mínimo duas horas por semana. Nesses encontros, a monitora resolvia uma série de questões juntamente com os discentes e acolhia os relatos de dificuldades dos mesmos com o componente curricular. A monitora reporta-

va aos docentes o andamento dos encontros e observamos que o desempenho dos discentes melhorou progressivamente ao longo do semestre. Portanto, os monitores têm atuado, também, como agentes do sucesso acadêmico no que se refere aos ganhos quantitativos, tendo em vista que os docentes acreditam que a participação dos monitores tem contribuído de maneira notória com a redução da reprovação. Outrossim, como agentes de reflexão e transformação na dinâmica de funcionamento do componente curricular, e ganhos qualitativos, os monitores têm sinalizado pontos positivos e negativos, que são acompanhados de proposições mediante a vivência de quando foram estudantes do componente curricular e agora com base na experiência de monitor, a qual lhes possibilita ouvir os discentes ao longo do semestre. Esse *feedback* é fundamental para que sejam refletidas e elaboradas novas estratégias didático-pedagógicas pelo corpo docente com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e a própria organização institucional de funcionamento do componente curricular, quiçá do curso (ARAÚJO, 2017). Esta participação ativa é compreendida pelos discentes como um sentimento de pertencimento, que também contribui de forma evidente para o sucesso acadêmico dos mesmos.

Em que pese a existência de várias definições para a interdisciplinaridade em suas dimensões epistemológicas e pedagógicas, consideramos a utilizada por Piaget (1981) que compreendia a mesma como o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências que deveria conduzir à transdisciplinaridade, sendo esta última, concepção que se traduz em não haver mais fronteiras entre as disciplinas. Jappiassu e Marcondes (1989) definem a interdisciplinaridade como um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ocorrer com a simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Nas Ciências Morfofuncionais acreditamos estar caminhando no sentido da concretização da interdisciplinaridade, ora vivenciando simples comunicação de ideias e integração superficial entre as disciplinas, ora ocorrendo integração mútua de conceitos. Muito deve ser percorrido ainda para que alcancemos êxito na integração da epistemologia, terminologia, metodologia e procedimentos entre as disciplinas de bioquímica, genética, anatomia, histologia, embriologia e fisiologia reunidas nas Ciências Morfofuncionais I, II, III e IV.

A interdisciplinaridade requer um trabalho conjunto entre discentes e docentes, assim como, de gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade acadêmica. Desta forma, idealmente, a integração não deve ocorrer apenas entre as disciplinas, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias (FAZENDA, 1999). Nesse sentido, vivenciar a interdisciplinaridade das Ciências Morfofuncionais nos leva a inúmeros desafios, dentre eles podemos citar: i) necessidade do entendimento da relevância da interdisciplinaridade na educação; ii) busca constante de formação continuada, diante de nossa própria educação, pois a partir desta é que podemos estar aptos para incentivar os alunos a trilharem o caminho interdisciplinar; iii) aptidão para realização de planejamentos em grupo, para que os conteúdos dos componentes curriculares possam andar juntos, proporcionando uma visão integrada dos aspectos morfológicos e funcionais que devem ser abordados ou aprendidos; iv) aprender a inovar, ou seja levar para sala de aula, laboratório e ambiente virtual de aprendizagem além de livros textos, artigos científicos e/ou reportagens e casos clínicos que aproximem os alunos da realidade científica necessária para seus trabalhos futuros; e v) interação constante dos docentes, durante todo o processo de aprendizagem e avaliativo, a fim de garantir efetividade nos resultados.

Como resultados positivos destes desafios, já conseguimos planejar em grupo um cronograma semestral único, onde tanto as aulas teóricas, como as práticas, ocorrem de forma integrada. O processo avaliativo também é realizado de forma conjunta, e as avaliações edificadas em um único documento. No entanto, majoritariamente, os processos avaliativos ainda são caracterizados pela prova escrita, e, embora realizados de forma conjunta numa mesma data, ainda necessitam de questões integrativas que contemplem todas as disciplinas estudadas durante um ciclo, como por exemplo, questões de casos clínicos que contemplem bioquímica e genética ou embriologia, histologia, anatomia e fisiologia de um determinado sistema estudado. É indispensável trazer à tona a necessidade premente de implementação de aulas ministradas por mais de um docente durante uma mesma aula, agregando diferentes perspectivas do sistema em discussão, em função das distintas bases disciplinares teóricas e abordagens práticas, concretizando a complexa integralidade da formação em saúde. A escrita de um livro didático de Ciências Morfofuncionais que integre os conhecimentos científicos morfológicos e funcionais agregados por sistemas também é uma alternativa

para resolver a dificuldade explicitada pelos discentes, frequentemente, de acessarem três ou quatro livros-texto diferentes no momento de estudo. A utilização de metodologias ativas e de novas tecnologias para o ensino à distância também são ferramentas que devemos colocar em prática num futuro bem próximo.

Este trabalho integrado em equipe multiprofissional e, também, interdisciplinar das Ciências Morfofuncionais, tem possibilitado aos discentes lograr êxito nos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição, quando finalizam o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, bem como alcançar conquistas acadêmicas notórias como, por exemplo, aprovação concurso público e em cursos de pós-graduação tanto em nível *Lato sensu* quanto *Stricto sensu*, mestrado e doutorado. Destaca-se, que alguns discentes egressos do BIS já atuam como no ensino superior, em instituições privadas e públicas federais. No que se refere ao sucesso acadêmico, os ganhos pessoais, mais do que o rendimento acadêmico *per se*, evidenciam a capacidade transformadora do ensino superior na vida dos discentes, bem como elucidam o impacto que esta transformação tem na sua identidade, carreira e qualidade de vida (ARAÚJO, 2017). Desta forma, viabilizar a permanência e o sucesso acadêmico significa assumir um compromisso com a democratização da educação superior brasileira, para além de garantir apenas o acesso (USTÁRROZ; QUADROS; MOROSINI, 2017).

Neste contexto, para que a UFRB alcance tais premissas, faz-se necessário aperfeiçoar, permanentemente, questões inerentes ao currículo, à epistemologia pedagógica, ao corpo docente, às atualizações tecnológicas, bem como, àquelas referentes às políticas de assistência estudantil, não somente no que se refere à permanência financeira do discente na universidade, mas também em relação aos outros fatores que tem correlação direta com esta questão, como, por exemplo, bem estar psicossocial, base escolar, capital cultural, saúde estudantil, adaptação universitária - transição do ensino médio para o superior, sentimento de pertencimento à instituição e ao curso, adaptação social à nova comunidade/município, implementação de tutoria acadêmica, dentre outros.

Referências

ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. **R. Est. Inv. Psico. y Educ.**, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017.

BRASIL. Resolução Normativa 39, de 20 de junho de 2018. Dispõe sobre restrições ao uso de animais em procedimentos classificados com grau de invasividade 3 e 4, em complemento à Diretriz Brasileira para o Cuidado e a Utilização de Animais em Atividades de Ensino ou de Pesquisa Científica - DBCA. **Conselho Nacional de Experimentação Animal - CONCEA**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/institucional/concea/arquivos/legislacao/resolucoes_normativas/RN-39.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)**, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/AscomCCS/BIS/PPC/PPC-BIS---2017.pdf>. Acesso em 01 jun. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 274, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999. 144 p.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSDORF, G. **Para uma pesquisa interdisciplinar**. Diógenes. 7. ed. Brasília: Editora UnB, 1984.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

PEREIRA, E. Q.; NASCIMENTO, E. P. A interdisciplinaridade nas Universidades brasileiras: trajetórias e desafios. **Revista do Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p 209-232, 2016. DOI: 10.17058/redes.v21i1.4844. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/4844/pdf>. Acesso em: 02 junho 2020.

PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, p. 251-377, 1981.

QUINCHE, D. F. B.; DUARTE, L. G. Cuestiones que nos preocupan sobre las prácticas de laboratorio en Medicina Veterinaria: una mirada contextualizada en Colombia. **Rev. Educ. Biol.**, v. 21, n. 2, p. 85-92, 2018.

SANTOS, E. N. S. **Os bacharelados interdisciplinares na UFBA**: percepções discentes sobre currículo e formação. 2013. . Dissertação (Mestrado em estudos interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, G. M.; SILVA BATISTA, S. H. S. Monitoria acadêmica na formação em/ para a saúde: desafios e possibilidades no âmbito de um currículo interprofissional em saúde. **ABCS Health Sciences**, v. 40, n. 3, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39 p. 545-598. 2008.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)**: Reformulação Curricular. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica / Pró-Reitoria de Graduação. Cruz das Almas, 2017.

USTÁRROZ, E.; QUADROS, S. F.; MOROSINI, M. C. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 3, p. 538-562. 2017.

Tecnologia digital no ensino superior

Fabiana Lopes de Paula

Eniel do Espírito Santo

As mudanças observadas no contexto social no século XXI, sobretudo no cenário de informação e comunicação, trazem como consequência a reflexão sobre o desenvolvimento e utilização de novas práticas educativas. Nesse sentido, o surgimento de novas tecnologias digitais permitiu a substituição da comunicação tradicional da informação e conseqüentemente, sua inserção nas práticas educativas, sendo elas consideradas como ferramentas para a potencialização pedagógica (FELSZEHY *et al.*, 2017; BAHIA *et al.*, 2019).

No Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Histologia, estudo dos tecidos biológicos, integra o componente curricular Ciências Morfofuncionais, o qual é ofertado para os cursos: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Nutrição, Enfermagem e Medicina. Seu estudo é de grande importância e se baseia na análise e interpretação de imagens dos tecidos humanos, observadas no microscópio óptico. Conforme observado em várias Universidades, a consolidação tradicional do conteúdo teórico da Histologia é fundamentada na observação das imagens histológicas ao microscópio óptico e posteriormente, os discentes são estimulados a desenhar estas imagens, construindo assim um caderno prático.

Entretanto, as metodologias tradicionais precisam ser repensadas, considerando que a geração atual dos nossos discentes está imersa em um cenário altamente tecnológico desde os primeiros anos de escola. A internet tornou-se parte da vida dos jovens da atualidade e, portanto, os métodos de ensino devem se adequar a essa realidade (ANDRADE *et al.*, 2020; FELSZEHY *et al.*, 2017). Neste contexto, será que o desenvolvimento e a aplicação de uma nova metodologia, direcionada para a utilização das tecnologias digitais, poderão estimular o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos conteúdos de Histologia, ofertados no componente curricular Ciências Morfofuncionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?

A partir desta problemática, a presente pesquisa tem como objetivos instigar o processo de aprendizagem através da utilização de uma nova prática

metodológica, avaliar esta nova prática educativa digital implementada e consolidar o processo de aprendizagem através do desenvolvimento de um caderno prático digital.

Desde seus primeiros relatos, a tecnologia está intimamente associada à vida humana, com o intuito de ser uma facilitadora da mesma. Entretanto, cada época apresenta seu desenvolvimento tecnológico diferente, devido às situações econômicas e sociais vivenciadas no momento em questão.

Desde a pré-história, a tecnologia tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida humana e, ao longo do tempo, ela apresenta uma evolução em ritmo acelerado. Essa evolução tecnológica não se limita a novos e determinados equipamentos e produtos, ela também altera comportamentos individuais e coletivos, criando novos grupos sociais e culturais (KENSI, 2008).

No final do século XX, surgiram as tecnologias de informação, especialmente entre as décadas 1970 e 1990, e os indivíduos da época foram designados como “sociedade da informação”. A partir de então, as gerações começaram a ser identificadas e classificadas de acordo com a sua inserção no mundo digital (DAMASCENO, 2019). Embora classificadas pelo ano de nascimento, não há consenso para o intervalo de datas em relação a cada geração na atualidade (REIS; TOMAÉL, 2017). Segundo Jordão (2016), são denominados veteranos os nascidos entre 1920 a 1940; *Baby Bombers*, os nascidos entre 1946 e 1964; geração X, nascidos entre 1960 a 1980; geração Y, nascidos entre 1980 e 2000; geração Z, nascidos entre 1990 e 2010 e geração Alpha, nascidos a partir de 2010.

A partir do século XVIII, uma série de intervenções relacionadas com a mecânica dos microscópios permitiu melhorar de forma significativa a qualidade destes e das técnicas de processamento de material biológico e, como consequência, utilizá-los no meio acadêmico. Entretanto, foi apenas no início do século XIX que o termo Histologia (“*histo*” tecidos e “*logos*” estudo) foi utilizado pela primeira vez, por August Mayer (1787-1865), e passou a ser amplamente utilizado a partir de 1844. Foi neste século que a Histologia, devido à estreita relação com a Fisiologia, integrou-se ao currículo universitário dos cursos da área de saúde (CALADO, 2019).

O microscópio e o estudo dos tecidos foram considerados de fundamental importância para o progresso do conhecimento biológico e médico. Entretanto, nas universidades, a utilização dos microscópios era de uso limitado e

não possuíam instalações, nem recursos humanos para disponibilizar cursos de microscopia. Desta forma, este estudo era realizado apenas por meio de demonstrações, sem a utilização de microscópios. Um fator predominante que influenciou à utilização de microscópios foi a competitividade entre as instituições universitárias na oferta de cursos com tecnologias modernas da época (CALADO, 2019).

A partir da utilização dos microscópios nas aulas práticas, o conteúdo teórico da Histologia era consolidado pela produção de cadernos práticos, onde os discentes reproduziam as imagens histológicas observadas no microscópio por meio desenhos.

Por muitos anos essa metodologia foi utilizada em diversas instituições universitárias. Entretanto, a adequação das estratégias metodológicas de ensino é necessária, para que essas não fiquem obsoletas diante do cenário digital.

Na abordagem tradicional da educação, que ainda persiste na maioria das instituições de ensino, está centrada na prática de transmissão linear de informações feita pelo professor, usualmente considerado detentor exclusivo do saber. Esta abordagem é baseada no modelo unidirecional, onde o professor é o detentor do saber e, do outro lado assumindo uma posição passiva, o aluno cujo papel é de mero coadjuvante, ou seja, receptor passivo de conhecimento que lhe é transmitido pelo professor. Nesse fazer pedagógico mais tradicional, não há espaço para o novo, para construir-se no coletivo, o que impede o desenvolvimento de muitas potencialidades (SILVA, 2016).

Na conjuntura atual, especificamente com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, diversas modificações de paradigmas estão ocorrendo em vários setores como: sociais, econômico, culturais e políticos. Por consequência, tem sido observadas transformações nos modos de pensar, agir e conviver dos seres humanos. Nesse contexto estamos ressignificando o conceito de cultura em cibercultura, que segundo Levy (1999, p.17):

é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores).

A cibercultura, presente no cotidiano de todos os indivíduos, se caracteriza pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço

e as cidades. O ciberespaço, por sua vez, é a internet habitada pelos indivíduos que produzem, autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede (ALVES *et al.*, 2014; GOMES, 2019).

Na área educacional, esse contexto não pode ser diferente. A identificação das gerações através da inserção no universo digital traz como consequência a impossibilidade de falar em educação sem a inserção das tecnologias digitais (JORDÃO, 2016).

Atualmente, a maioria da população universitária pertence às gerações tecnológicas Y e Z, ou seja, são discentes que se encontram imersos em um cenário altamente tecnológico desde os primeiros anos de escola e, portanto, tem grandes expectativas em relação aos recursos digitais (FELSZEHY *et al.*, 2017).

Os recursos tecnológicos digitais vêm sendo inseridos em práticas educativas como ferramentas para a potencialização pedagógica, com o intuito de permitir que o ensino ocorra de forma participativa, motivadora e interativa (BAHIA *et al.*, 2019). A criação e inovação de práticas pedagógicas em um contexto científico interdisciplinar têm permitido o desenvolvimento de uma docência interativa, com o intuito de garantir a bidirecionalidade de emissão e recepção da informação (SANTAELLA, 2012; SANTOS, 2015; GOMES, 2019).

Entretanto, esses estudantes das gerações atuais, denominados de nômades digitais, vivem de tal forma cercados de tecnologias, imersos em plataformas e mundos diversificados, que se sentem confortáveis no uso constante de diferentes tecnologias digitais; porém, tem dificuldades em orientar esses conhecimentos em favor de suas próprias aprendizagens (DIAS-TRINDADE; MILL, 2019).

Nesse contexto, não cabe ao professor meramente transmitir informações, pois a rede já desenvolve essa tarefa com bastante eficácia; seu papel é o de, com o uso das tecnologias digitais, facilitar, coordenar e organizar situações de ensino que tornem o aluno protagonista na construção reflexiva do conhecimento (TAMANINI, 2019). Caso contrário, estarão sendo reafirmadas as posições bastante denunciadas pelas teorias educacionais contemporâneas, como: o professor ser responsável pela produção e transmissão do conhecimento; as práticas pedagógicas considerando que os alunos são recipientes da informação; a educação continua a ser, mesmo de um modo digital, repetição burocrática e transmissão de conteúdos empacotados (SANTOS, 2015).

Apesar de muitos professores terem a preocupação de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação em suas aulas como forma de melhorar a motivação e o interesse dos estudantes, buscando aprendizagens mais significativas, nem todos conseguem utilizá-las como recurso pedagógico, provavelmente pela ausência de incentivo ou por desconhecer o potencial das tecnologias (ALMEIDA *et al.*, 2019). Dessa forma, o professor necessita estar em contínua formação e ir além da inclusão digital; ele precisa ser um incluído digital não no sentido instrumental, mas de modo amplo, uma inclusão que envolva a apropriação técnica e pedagógica das tecnologias, para que estas não sejam subutilizadas (SANTOS, 2015; TAMANINI, 2019).

A utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem estabelecido grandes desafios para os docentes de todos os níveis de ensino, nacional e internacionalmente. No ensino superior esses desafios são mais cruciais, pois além de acompanharem a evolução da sociedade digital e em rede e de se capacitarem para a utilização das tecnologias digitais, os docentes se deparam com um espaço tanto de formação de competências propedêuticas como de competências profissionais específicas (DIAS-TRINDADE; MOREIRA, 2018; SANTO *et al.*, 2018).

Trata-se de uma pesquisa quantitativa por utilizar variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprego de recursos estatísticos para análise e descritiva por ter como objetivo a observação, o registro e a descrição das características de um determinado fenômeno ocorrido em uma amostra ou população (FONTELLES *et al.*, 2009).

A pesquisa de campo, utilizada nesta metodologia, se caracteriza por coletar dados que lhe permitam responder aos problemas relacionados a grupos, comunidades ou instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade, mediante técnicas observacionais e com a utilização de questionários para a coleta de dados (FONTELLES *et al.*, 2009).

O estudo foi desenvolvido no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS-UFRB), localizado no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os discentes matriculados no componente curricular denominado Ciências Morfofuncionais II, que engloba conteúdos de Histologia do CCS-UFRB, do semestre letivo 2019.2. Como

critérios de inclusão foram considerados apenas os discentes matriculados no referido componente curricular e semestre letivo, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas e que aceitaram participar do estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário pré-definido, com 15 questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esse questionário foi enviado, para o e-mail individual de cada discente matriculado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Instituição, totalizando 41 discentes.

Neste trabalho foram consideradas as seguintes variáveis: idade, sexo, dificuldade de acesso à internet e conhecimento prévio sobre a Histologia. Após a coleta dos dados, estes foram tabulados em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel e, em seguida, submetidos a uma análise descritiva das variáveis estudadas através da avaliação das médias, sendo apresentada em frequência simples.

O desenvolvimento desta pesquisa está em consonância com o disposto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde; seu projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CAAE 23530719.1.0000.0056).

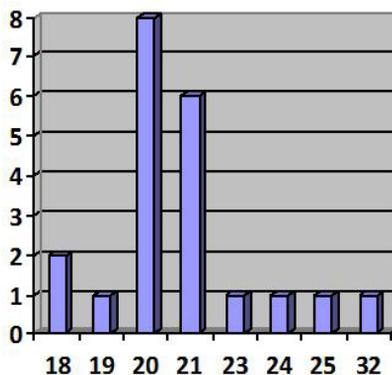
Na disciplina de Ciências Morfofuncionais, a qual engloba a Histologia, a informação visual é de extrema importância e as habilidades de reconhecimento, classificação e categorização são fundamentais para a sua compreensão. Assim, para a consolidação da teoria, foi proposta para os discentes a produção de um caderno digital, a qual se baseou na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Segundo Montanari (2018) a concepção pedagógica de cadernos digitais é baseada na inteligência naturalista de Gardner, que identifica o processamento de informações baseado no reconhecimento e na categorização de espécimes, e envolve a habilidade de fazer discriminações sequenciais e de detectar padrões.

A avaliação desta nova proposta no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Histologia na disciplina de Ciências Morfofuncionais, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, foi realizada através da aplicação de um questionário, o qual foi enviado individualmente para cada discente matriculado na disciplina via *email*.

No total de 41 discentes matriculados, apenas 21 responderam o questionário, sendo 19 discentes do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Em relação à faixa etária, quase sua totalidade encontra-se abaixo dos 29 anos de idade (Gráfico 1), que corresponde aos nascidos entre 1990 a 2010 e, que segundo Jordão (2016) são classificados como a geração tecnológica Z.

Gráfico 1: Distribuição dos discentes por idade.

Idade (anos)



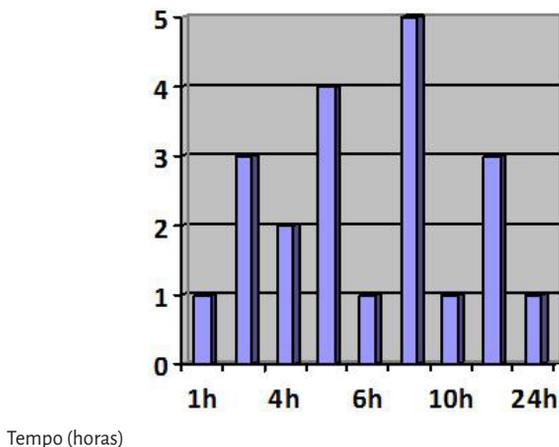
Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A geração tecnológica Z também pode ser conhecida como nativos digitais, *iGeneration* (*iGen*), *Plurais*, *Centennials*, *Post-Millennials*, *Geração Net*, *e-generation*, *Homo sapiens digitalis*, entre outros nomes. Ela foi assim denominada, pois a letra Z é a abreviação do termo em inglês “*zapping*”, que define qualquer ação rápida, em sequência, efetuada geralmente entre uma coisa e outra. Esta geração corresponde à época da idealização e nascimento da *World Wide Web*, criada em 1990 por Tim Berners-Lee (nascidos a partir de 1991) e no “*boom*” da criação de aparelhos tecnológicos (nascidos entre 1992 a 2010) (JORDÃO, 2016; PASSERO *et al.*, 2016).

Segundo Jordão (2016), uma das características desta geração é a hiperconectividade, definida como o elevado período que um indivíduo permanece conectado à internet. No caso dos jovens desta geração, eles podem despende de 8 a 10 horas do seu tempo diário navegando pela internet. No nosso estudo, a média de horas diária que nossos alunos permaneceram conectados à internet foi de 7,3 horas (Gráfico 2).

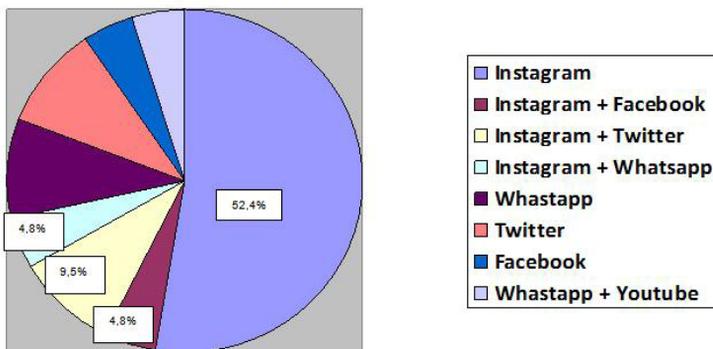
Gráfico 2: Distribuição dos discentes por tempo de conectividade.

Quantidade de discentes (n)



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Outra característica marcante desta geração é a participação nas redes sociais; cerca de 97% dos jovens apresentaram essa característica (JORDÃO, 2016). Tal fato pode ser observado no nosso estudo, onde todos os discentes relataram participar de alguma rede social, sendo o Instagram a de maior utilização (71,5%); porém outras também são utilizadas, como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e *Whastapp* (Gráfico 3).

Gráfico 3: Redes sociais utilizadas pelos discentes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos traçar um perfil acadêmico dos nossos discentes. A maioria deles está cursando o quarto semestre da primeira graduação e já tinham cursado a disciplina Histologia anteriormente, com aulas teóricas e práticas.

Em relação à consolidação do conteúdo teórico de Histologia, a maioria dos discentes (62,5%), que tinham previamente cursado a disciplina, relatou que esta era realizada por meio de desenhos; o restante dos discentes relatou que não havia nenhuma proposta metodológica para tal consolidação.

Na literatura, diversas estratégias metodológicas são descritas para que haja a consolidação do conhecimento de Histologia. Bardini e colaboradores (2016) utilizaram a plataforma *Moodle* para disponibilizar, previamente às aulas práticas, as fotomicrografias de cortes histológicos do banco virtual de imagens da disciplina para valorizar o contato prévio do aluno com vistas à execução das atividades subsequentes. Ethar (2016) utilizou um modelo híbrido prático de aplicação, integração e competências em conferências interativas em mesas em Histologia para que os discentes desenvolvessem novas competências através do trabalho em time, revisando imagens histológicas, solucionando problemas através da aplicação de conceitos histológicos e dividindo o aprendizado. Felszeghy e colaboradores (2017) utilizaram a metodologia da utilização do microscópio virtual nas aulas práticas e a compararam com a metodologia tradicional de uso de microscópio óptico. Montanari (2018), com o intuito de promover a autonomia do aluno no processo de aprendizagem de Histologia, utilizou das fotografias obtidas em microscopia de luz e eletrônica para produzir livros digitais e disponibilizá-los livremente nos repositórios da instituição. Santos (2019) propôs aos discentes que eles fizessem fotografias das lâminas histológicas, com a utilização dos *smartphones*, e, posteriormente, que repostasse a fotografia em um esboço de desenho, transferido em uma peça de biscuit.

Para a produção do caderno digital, metodologia proposta nesse estudo, as ferramentas que os discentes utilizaram, com maior frequência para acessar a internet e desenvolver o caderno digital, foram o computador e/ou *netbook* (71,4%), seguido da utilização do computador associado ao celular (19,1%) e a utilização somente do celular (9,5%). Quando questionados se estas ferramentas correspondem às mesmas utilizadas cotidianamente, a maioria das respostas foi afirmativa (66,7%).

Quanto ao acesso à internet tanto para o desenvolvimento do caderno digital, quanto para o uso cotidiano, a maioria dos discentes (76,2%) relatou que utilizou o *wi-fi* da própria residência. O restante relatou a utilização do *wi-fi* de diversos lugares (14,3%) ou da associação do *wi-fi* da residência com outros lugares e/ou com o próprio celular (9,5%).

Questionados sobre o grau de dificuldade para acessar a internet, a maioria (76,2%) não relatou nenhuma dificuldade. Os demais relataram baixo grau de dificuldade (19%) e, apenas um discente relatou alto grau de dificuldade (4,8%). Poderíamos associar esse alto grau de dificuldade à geração tecnológica que o discente pertence, pois neste estudo encontramos discentes pertencentes às gerações tecnológicas Y e Z, de acordo com Jordão (2016). Entretanto, tal fato não pode ser considerado, pois o discente que relatou o alto grau de dificuldade para acessar a internet tem 21 anos e, portanto, pertencente à geração tecnológica Z. Como o critério idade, nesse caso, não está diretamente associado ao grau de dificuldade para acessar a internet, poderíamos sugerir o fator econômico como um dificultador.

Em relação ao grau de satisfação da metodologia utilizada (produção do caderno digital), a maioria dos discentes (85,7%) indicou alto grau e, apenas três discentes (14,3%) consideraram médio grau de satisfação. Desses três discentes, apenas dois justificaram suas insatisfações, as quais estão transcritas abaixo:

Acho que ter um roteiro digital sobre o que identificar na foto auxiliaria mais no estudo, porque infelizmente, devido a grande carga de atividades que realizamos no semestre acabamos deixando pra fazer depois e fiquei com a sensação de que estava faltando mais coisas. O que comprovou-se com a nota final (ALUNO 1).

Gostei da ideia do caderno prático, no entanto a experiência com o grupo não me agradou tanto, pois no final apenas duas pessoas realmente se preocuparam em realizar a atividade. Talvez diminuir os grupos para duplas seja uma opção melhor, pois apesar do trabalho, as chances de haver uma divisão justa dentro das duplas é relativamente maior. Já tive experiências de práticas históricas com desenhos e gostei bastante, até estranhei um pouco não termos um caderno de histo com desenhos das lâminas, acho super legal! (E desenhar usando várias cores para reproduzir a lâmina e identificar as estruturas é melhor pra fixar, mesmo sendo mais demorado) Uma outra sugestão é que seja apresentado um modelo de caderno virtual, pra que os alunos entendam melhor a formatação do trabalho final e não haja tanta diferença de um trabalho para o outro (ALUNO 2).

Diante do cenário apresentado, foi observado que nossos discentes pertencem à geração tecnológica Z, sendo a maioria incluída na faixa etária entre 20 e 21 anos de idade. Muitos desses alunos estão cursando o quarto semestre da primeira graduação e já tiveram aula de Histologia anteriormente, cuja metodologia utilizada para a consolidação do conhecimento era a reprodução das imagens visualizadas no microscópio óptico, através de desenhos. Essa constatação nos permite demonstrar a perpetuação de uma metodologia tradicional e nos faz refletir sobre a necessidade de desenvolvimento de novas metodologias, direcionadas à utilização das tecnologias digitais, que poderão estimular o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, considerando que nossos discentes estão imersos num cenário tecnológico.

Diante do cenário tecnológico que vivemos, a inovação das práticas metodológicas se torna necessária para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No ensino da Histologia, dentre as diferentes metodologias aplicadas para a consolidação do conhecimento, a utilização das tecnologias digitais tem se destacado.

De acordo com o observado nesse estudo, podemos indicar a produção de um caderno digital, resultado da captura de imagens histológicas através do microscópio óptico e auxílio de *smartphones*, como uma metodologia para o ensino da Histologia. Considerando o relato de insatisfação dos discentes da presente pesquisa, sugerimos que o caderno digital seja construído em dupla, com roteiros pré-estabelecidos e modelos previamente disponibilizados para os discentes.

A realização de aulas práticas nos laboratórios de informática, além das realizadas nos laboratórios de microscopia, poderia ser uma ferramenta pedagógica agregadora, permitindo aos discentes a utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados na própria Universidade. Nesse sentido, precisamos estar atentos ao perfil sócioeconômico dos nossos discentes, pois precisamos não apenas desenvolver novas práticas metodológicas, mas sim torná-las disponíveis para todos os nossos discentes, sobretudo os menos favorecidos.

Ademais, sugerimos ampliar a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizado. Atualmente, a maioria da população universitária pertence às gerações tecnológicas Y e Z, é considerada hiperconectada e participam de diversas redes sociais. Então por que não utilizar as redes sociais

como locais para compartilhamento de materiais didáticos e construção coletiva do aprendizado?

Apesar da transmissão linear do conhecimento ainda estar presente na educação, observamos que diversas práticas educativas estão sendo propostas a favor de uma educação inovadora. Nesse sentido, indicamos que novas metodologias devam ser elaboradas para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem de excelência.

Referências

ALMEIDA, C. M. M.; SCHEUMAN, C. M. B.; LOPES, L. A.; LOPES, P. T. C. **Tecnologias Digitais: importância da inserção no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/cicen.1.49>. Acesso em: 10 março 2020.

ANDRADE, C. H. S.; SILVA, D. R.; PERUZZO, E. G.; VEIGA, M. L. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino da disciplina de Histologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3359-3362, 2020.

BAHIA, N. S.; SILVA, W. R.; VIANNA, J. B.; RODRIGUES, H. G.; SILVA, M. T. B.; BACCHI, R. R. O uso das TDIC's como estratégia para aprendizagem em morfologia microscópica. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, p. 110-124, 2019.

BARDINI, V. S. S.; SPALDING, M.; VASCONCELOS, L.; SILVEIRA, V.; SALGADO, M. A. Práticas pedagógicas no ensino da Histologia: estratégias para incentivar o aluno na consolidação dos conhecimentos. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v.2, n.4, p.15-21, 2016.

CALADO, A. M. História do ensino da Histologia. **História da Ciência e do Ensino**, v. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/44779>. Acesso em: 12 fevereiro 2020.

DAMASCENO, M. S. M. **Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Ciências e Biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, p.142, 2019.

DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. Educação em tempos de humanidades digitais: algumas aproximações. In: _____ (org.). **Educação e humanidades digitais:**

aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Coimbra University Press, 2019.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Ecologia de aprendizagem. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

ETTARH, R. A practical hybrid model of application, integration, and competencies at interactive table conferences in Histology (ITCH). **Anat. Sci. Educ.**, v.9, p.286-294, 2016.

FELSZEGHY, S.; PASONEN-SEPPÄNEN, S.; KOSKELA, A.; MAHONEN, A. Student-focused virtual histology education: Do new scenarios and digital technology matter? **MedEdPublish**, v. 6, n. 3, p. 40, 2017.

NTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. Med.**, v.23, n.3, 2009.

GOMES, E. **Cibercultura na perspectiva estruturante e multirreferencial e da educação ubíqua em espaços multimodais**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ocwwSzJo2NA&t=618s>. Acesso em: 13 março 2020.

JORDÃO, M. H. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e alfa e suas implicações**. 2016. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 12 fevereiro 2020.

LEVY, P. Introdução: Dilúvios. In: **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTANARI, T. A produção de livros digitais para o ensino presencial e remoto de Histologia. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**, v.16, n.2, 2018.

PASSERO, G.; ENGSTER, N. E. W.; DAZZI, R. L. S. Uma revisão sobre o uso das TICS na educação da geração Z. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**, v.14, n.2, 2016.

REIS, E. V.; TOMAÉL, M. I. **A geração Z e as plataformas tecnológicas**. Informação & Informação, v.22, n.2, 2017.

SANTO, E. E.; CARDOSO, A. L.; SANTOS, A. G. **Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK):** um estudo de uma instituição de ensino superior público. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/264/308>. Acesso em: 13 março 2020.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, v.28, n.94, p.134-45, 2015.

SANTOS, S. Práticas educativas em Histologia, uma maneira de protagonizar o conhecimento. **Revista Eletrônica Estácio Saúde**, v.8, n.1, 2019.

SILVA, R. L. Os desafios à educação na era digital: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando. **Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia**. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/issue/view/4/showToc>. Acesso em 13 março 2020. p. 392-400, 2016.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. Tecnologias digitais e ensino: inclusão para além da inserção. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 30, n. 1, p. 172-187, 2019.

Monitoria acadêmica: experiências e desafios

Edemilton Ribeiro Santos Junior

Raíssa da Silva Santos

Aldery Souza Passos

Isabella dos Santos Fernandes

Érica Santos Bomfim

Jéssica Góes da Silva

Raércia dos Santos Carneiro

Carlos Henrique Araújo Fonseca

Alexsandra Santana Pereira

Ricardo Mendes da Silva

Fernando Vicentini

Ana Lúcia Moreno Amor

A Monitoria Acadêmica, ao estimular a atuação em atividades ligadas ao ensino, apresenta-se como uma modalidade de ensino-aprendizagem que objetiva despertar o interesse pela docência e o desenvolvimento das habilidades inerentes. Ela possibilita a integração entre teoria e prática, por meio da criação de um espaço fértil para os questionamentos e revisão de conteúdos onde o monitor e o discente assistido têm oportunidade de consolidar habilidades teórico-práticas, aprofundar conhecimentos e esclarecer dúvidas, sanando fragilidades peculiares a uma área de conhecimento em consonância com o projeto pedagógico do curso de graduação em questão (FERNANDES *et al.*, 2015; ANDRADE *et al.*, 2018).

A relevância da monitoria na graduação suplanta a expectativa do estudante no que tange ao interesse por obtenção de um título ou certificação da experiência acadêmica, tanto no aspecto pessoal por meio de ganho intelectual, nos saberes adquiridos, nas habilidades e competências desenvolvidas, quanto no aspecto concernente à relação interpessoal por meio da troca de conhecimentos entre os professores da disciplina e o monitor e na contribuição dada aos alunos monitorados (SANTOS *et al.*, 2017; MATOSO, 2014).

O monitor no desenvolvimento de suas atividades, auxilia nas metodologias de aprendizado propostas pelos docentes em atividades que se somam

às aulas teóricas e práticas, e contribui na orientação dos monitorados e na revisão dos conteúdos trabalhados. Tal cenário proporciona um aperfeiçoamento mútuo tanto para o monitor que é orientado e adquire habilidades e conhecimentos para orientar quanto para o estudante monitorado que é estimulado a aprofundar e aperfeiçoar o método de aprendizado (MOTA; AMOR, 2017).

A monitoria possibilita um espaço fomentador do aprendizado, tendo em vista que por meio da manutenção de contato com linguagem mais próxima e adaptada à realidade do estudante e das simetrias das experiências acadêmicas de ambos, o discente apoiando-se no monitor, esclarece suas dúvidas, fortalece habilidades, e potencializa seus conhecimentos com menor grau de receio e de maneira mais acessível, o que difere da relação discente e docente que, por vezes, é traduzida por receio e timidez por parte do discente (ANDRADE *et al.*, 2018).

O monitor ao vivenciar o ambiente acadêmico na dinâmica de trabalho teórico e/ou prático de um componente curricular, experimenta situações extraordinárias e únicas que vão desde os primeiros contentamentos por contribuir pedagogicamente, em conjunto com os docentes, com a aquisição de saberes dos monitorados até um momentâneo desencanto ao se deparar com os contratempos da profissão de professor universitário em situações nas quais a conduta de alguns alunos e colegas de profissão mostra-se inconveniente e desestimuladora (LINS *et al.*, 2009).

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) por meio da Resolução 007/2011, de 13 de abril de 2011 do Conselho Acadêmico, instituiu o Programa de Monitoria Acadêmica, com os objetivos de oportunizar, ao discente, iniciação na atividade de docência, despertando o interesse por esta carreira, auxiliar os professores orientadores no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas, auxiliar complementarmente na adoção da interdisciplinaridade como princípio epistemológico e permitir ao discente ampliação do seu conhecimento na área em que está envolvido (UFRB, 2010).

Diversos componentes curriculares dos cursos de graduação da UFRB adotam semestralmente o programa de monitoria, dentre eles o componente Biointeração II, que compõe a matriz curricular do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) (UFRB, 2016). Considerando os semestres letivos inseridos em Unidades de Produção Pedagógica (UPP), os módulos do componente Biointeração são trabalhados a partir da

UPPIV com CCS685-Biointeração I (51h teóricas semestrais, integrando conceitos gerais de Parasitologia, Imunologia, Microbiologia, Patologia e Farmacologia), na UPP V tem-se CCS688- Biointeração II (85h teóricas + 51h práticas semestrais, aprofundamento de Parasitologia, Imunologia e Microbiologia) e fechando a UPP VI com CCS690- Biointeração III (68h teóricas e 51h práticas, aprofundando conhecimentos dos componentes Patologia e Farmacologia) (AMOR *et al.*, 2019).

Os conceitos/assuntos trabalhados nos componentes são abordados na perspectiva interdisciplinar, como previsto no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso (UFRB, 2016). Depreendendo a relevância da monitoria e considerando-se os aspectos que permeiam este programa de ensino, o presente trabalho objetivou relatar as experiências exitosas e dificuldades na monitoria acadêmica do componente curricular Biointeração II do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no período de 2016 a 2019.

Considerando o PPC do BIS, observa-se mudanças regimentais ao longo da sua criação em 2009, tornando-se um curso de entrada única, a partir de 2014, para todas as demais graduações do CCS/UFRB. Com isso, o discente ao ingressar na Universidade estaria imerso em discussões centradas no campo da saúde, porém de maneira interdisciplinar e integrada, o que possibilitaria uma abordagem e uma visão ampla do processo saúde e doença, além da seleção do curso de seu interesse ao final do BIS (UFRB, 2016). Entretanto, este modelo de entrada única sofre uma alteração a partir de 2015, configurando o ingresso através da terminalidade escolhida no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), por meio de ciclos de formação: onde o primeiro ciclo se estabelece em sua formação no BIS e o segundo ciclo, seguimento no curso na área de saúde de entrada via SiSU (Medicina, Enfermagem, Nutrição ou Psicologia).

Ao contextualizar este cenário, colocamos a experiência no Programa de Monitoria na modalidade voluntária e/ou remunerada, no componente curricular GCCS688 - Biointeração II, como uma possibilidade de aprimoramento no processo de formação do monitor, pois permitiu revisitar alguns conhecimentos que já tinham sido compartilhados anteriormente, porém, com perfis diferentes de regimentos curriculares, o que ao mesmo tempo, despertou o interesse em buscar outras informações.

Em concordância ao sentimento anteriormente descrito, Fernandes *et al.* (2015) discutem que a monitoria se constitui como um espaço de apoio aos acadêmicos que desejam aprofundar os conteúdos visto previamente, bem

como preencher lacunas no mesmo. Assim, o programa mostrou-se bem oportuno nesse sentido, visto que o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde passou por algumas reformulações, e para algumas turmas o conteúdo do componente foi oferecido em apenas um semestre. Com a renovação na matriz curricular do curso em 2014, o componente subdividiu-se em três, Biointeração I, II e III, como especificado acima, sendo assim mais diluído e mais funcional, contudo, destaca-se a necessidade de uma nova discussão junto ao Colegiado quanto a densidade dos assuntos dispostos, com possibilidade de readequação entre os componentes existentes ou a possibilidade de criação de uma Biointeração IV, pauta que precisa ser discutida em um futuro próximo, considerando-se a relevância dos temas trabalhados para a Saúde Pública.

O componente Biointeração II consiste no estudo interdisciplinar das ciências de Microbiologia, Parasitologia e Imunologia aplicado ao entendimento da importância destas e sua atuação relacionada à saúde humana. Propondo o estudo dos principais agentes de etiologia microbiana e parasitária, vetores e reservatórios no contexto brasileiro, medidas de controle físico-químicas e mecanismos imunológicos (UFRB, 2016). O entendimento das propostas apresentadas por este componente se configura como fundamental na formação dos profissionais de saúde, logo, tornou-se essencial o uso de ferramentas facilitadoras da aprendizagem dos alunos, como o auxílio da monitoria acadêmica.

A atividade de monitoria em si é um grande desafio, pois o monitor deixa de ser apenas estudante e passa-se a desempenhar em parte, de forma amadora, as primeiras experiências do papel de educador. O componente em questão amplifica as dificuldades, por ser de caráter interdisciplinar e abranger a Imunologia, Microbiologia e Parasitologia, exigindo do monitor dedicação e estudo de todas as ciências do componente, bem como suas interações. Além disso, o monitor passa a ser um elo entre os(as) estudantes e quatro docentes exigindo aperfeiçoamento nas habilidades comunicacionais.

O monitor participa da cultura dos estudantes, assim, compreende as possíveis dificuldades e se mostra mais sensível aos problemas e sentimentos que os estudantes podem enfrentar, o que favorece a aprendizagem cooperativa e contribui com a formação de ambos (NATÁRIO e SANTOS, 2010; NUNES, 2007).

Configurando experiências e vivências capazes de contribuir nos processos de ensino-aprendizagem do monitor, a monitoria também foi capaz de

favorecer o desenvolvimento da capacidade de lidar com aspectos psicossocio-culturais do outro e para com o outro. Pois, para além do compartilhamento de assuntos acadêmicos, a monitoria permitiu ainda uma oportunidade de convívio e compartilhamento de experiências, anseios e medos. Logo, com o intuito de alcançar uma ótima experiência, relata-se a necessidade de uma boa harmonia entre discente e monitor; monitor e docente; e discente com docente, o que colabora para um maior aprendizado e fortalecimento das relações interpessoais (FRISON, 2016; CUNHA; COSTA, 2017).

Uma das experiências mais marcantes se configurou na aceitação e confiabilidade passada pelos estudantes do BIS, ajudando a desenvolver a autoestima e o “sentimento de capacidade”. Assim, a boa relação com os alunos e a credibilidade depositada por esses foram extremamente necessárias no incentivo ao aprimoramento dos conhecimentos adquiridos pelos monitores, facilitando a fluidez e os resultados do processo.

A importância dessa ferramenta de troca de saberes está intimamente ligada à atuação do futuro profissional de saúde, proporcionando o desenvolvimento da escuta, liderança, proatividade, comunicação, flexibilidade, do olhar sensibilizado e da resiliência (MOTA *et al.*, 2006). Sendo assim, ao pensar na construção compartilhada da monitoria, observa-se um sentimento de pertencimento e reconhecimento na atenção que o discente coloca, logo, possibilita uma reflexão a respeito da autonomia de estudo e na relação que o monitor emprega com o contexto acadêmico que se estabelece, o que propicia um “amadurecimento” profissional e pessoal (FRISON, 2016).

Por conseguinte, as dificuldades que permeiam o processo de autonomia do estudo, durante a monitoria, colaboram com mecanismos de ansiedade, bem como de reflexão a respeito das qualificações requeridas por esta função. Deste modo, é muito referido sobre a divergência do papel do monitor, uma vez que ocorrem interferências discentes e docentes, já que o perfil pedagógico do professor altera diante de um componente modular (BOTELHO *et al.*, 2019).

Nestas circunstâncias, a adesão e participação dos alunos nos momentos presenciais de monitoria para esclarecimento de dúvidas e/ou aprofundamento de assuntos pertinentes foram bastante significativas. A monitoria demanda competências ao monitor, mas deve haver dedicação, interesse e disponibilidade dos estudantes, assim há uma motivação mútua (FRISON, 2016).

A diversidade metodológica do docente a frente de um componente, bem como as dimensões cognitivas e metacognitivas do monitor são determinantes para o sucesso acadêmico (FRISON, 2016; BOTELHO *et al*, 2019). Há de se destacar, entre outras, as seguintes experiências como facilitadoras da aprendizagem e que foram compartilhadas com os monitores de Biointeração II entre os períodos letivos dispostos nos anos de 2016 a 2019: a) organização de material para subsidiar a condução das aulas práticas, visando estimular o raciocínio lógico e a investigação mais detalhada, evitando-se o uso de roteiros do tipo “receita” (OLIVEIRA, 2001), que não estimulam a construção significativa de habilidades e competências dos discentes; b) contato, durante as aulas práticas, com amostras de fezes, sangue, solo, poeira e outros materiais contaminados advindos de residências, laboratórios e outros locais, na perspectiva de tornar a aula mais atrativa e contextualizada em consonância com a formação do futuro profissional, procurando integrar teoria e prática; c) propostas de atividades extensionistas e projetos de ensino, como atividades extraclasse que resultassem em comunicação (acadêmica) e publicação de trabalhos em eventos científicos (tanto da parte do discente assistido quanto da parte do monitor).

Dessa maneira, os docentes do componente de Biointeração II promoviam diversas atividades, como: *flashcards*; casos clínicos / problematizações; mapas conceituais e mentais; estudos dirigidos; imersões práticas e cinedebates, em busca de um discente mais ativo (o estudante) e menos passivo (o aluno). Na execução dessas atividades, o auxílio do monitores aos docentes que ministravam as atividades foram cruciais, pois precisavam ser colaborativas também no sentido de ajudar a tirar o discente do BIS da sua zona de conforto, ajudando-o a construir este conhecimento e não meramente recebendo um material pronto, tarefa nem sempre fácil, refletindo-se em queixas e/ou elogios por parte dos discentes monitorados.

A proposição de práticas de ensino mediadas por abordagens diversificadas parte, principalmente, das inquietações sobre como tornar o ensino interessante e a aprendizagem significativa com relação aos temas trabalhados e, em como motivar discentes e docentes a desenvolverem práticas investigativas e reflexivas no processo de ensino-aprendizagem do componente (COELHO; PACHECO; RUAS, 2012).

Os *flashcards* possibilitavam o estudo de lâminas microscópicas visualizadas nas aulas práticas de Parasitologia, Microbiologia e Imunologia, o que proporcionava a adesão dos discentes aos momentos de monitoria, visto que eram bem requisitados, pois era solicitado a entrega desse *flashcards* com informações a respeito da patogenia, ciclo biológico, prevenção, tratamento, bem como outras informações relevantes para a construção do conhecimento. Logo, conseguiam associar o momento de ensino com a monitoria, de forma que os encontros se tornavam fundamentais para a formação de vínculos e estratégias eficazes de estudo.

O laboratório é um ambiente propício para a solidariedade entre educador e educando e a presença do monitor enriquece as ações que serão trabalhadas. As aulas teórica e práticas devem instigar o exercício dos conhecimentos pré-adquiridos e o desenvolvimento de um espírito científico, que podem viabilizar a formação de alunos reflexivos, críticos, investigativos, capazes de trabalhar em equipe e exercer a criatividade. Porém, para que o estudo laboratorial se torne um momento de profunda aprendizagem é importante que o docente tenha consciência e compromisso com as práticas didático-pedagógicas que lhe permitam elaborar procedimentos metodológicos que promovam o interesse pelas aulas e possibilite a construção de uma aprendizagem significativa, despertando nos alunos saberes, atitudes, habilidades e competências pertinentes a sua área de atuação (COELHO; PACHECO; RUAS, 2012).

A construção de mapas conceituais e mentais também contava com o auxílio dos monitores tanto quanto a confecção propriamente dita, cartazes ou programa digital, quanto no quesito conteúdo teórico a ser abordado (AMOR *et al.*, 2019). Estes mapas eram apresentados em sala de aula onde o monitor poderia tecer críticas construtivas às apresentações quando julgasse oportuno, contribuindo na construção do conhecimento, bem como foram utilizados por alguns grupos para apresentação em eventos institucionais diversos.

No que tange as aulas práticas, configuraram-se como mais um momento de aprendizado e descobertas, tanto quando realizadas no ambiente de laboratório ou externo a este. Como por exemplo, realização de mutirão para identificar possíveis criadouros de larvas do mosquito *Aedes aegypti* na área interna do centro de ensino e nos seus arredores; organização de feira de saberes/saúde nas comunidades acompanhadas pelas turmas no decorrer de sua formação no

BIS; visitação a frigorífico; aula “andante” a partir da visitação aos laboratórios do CCS, apresentando questões de biossegurança envolvida em cada um deste, constituindo-se em um espaço em que se permitia conhecer o funcionamento e operacionalização de um laboratório, despertando assim o desejo de conhecer e de participar da construção de conhecimento, pois era nítida a integração teoria e prática, com participação ativa dos monitores no desenvolvimento destas atividades. Corroborando assim com a discussão de Schneider (2006), que faz uma explanação sobre o fato da monitoria se configurar como uma modalidade de ensino e aprendizagem que colabora na formação do aluno tanto nas atividades de ensino, quanto pesquisa e extensão dos cursos de graduação e que o trabalho de monitoria pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento.

O uso de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem trouxe uma nova percepção, pois configura-se como uma estratégia para que o máximo de estudantes tenham oportunidade de conseguir um melhor resultado com a metodologia que se identificam. Segundo Santos (2001), este é o sétimo princípio para a boa prática na educação no ensino superior, onde o docente deve variar seus métodos de ensino para atender os estilos de aprendizagem dos estudantes e ser sensível as suas diferenças e respeitar as individualidades. Nessa perspectiva, Coelho, Pacheco e Ruas (2012) afirmam que é imprescindível que o docente priorize em seu trabalho a busca por diferentes estratégias metodológicas para tornar as aulas mais interessantes e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos uma formação significativa, consistente e, sobretudo, coerente com os objetivos propostos para cada área de atuação no campo das Ciências da Saúde.

A experiência de tirar dúvidas, discorrer sobre certo tema ou auxiliar na resolução de questões, tarefas que se aproximam de certa forma com a docência, estimulam o monitor a agregar conhecimento teórico e prático acerca do conteúdo pragmático da disciplina e uma melhora na sua comunicação, fazendo com que o mesmo tenha que buscar nos docentes ou na literatura caminhos para melhor construção do saber junto com o discente (NUNES, 2007), ações experienciadas pelos monitores de Biointeração II com os estudantes do BIS em seus respectivos períodos letivos.

Os docentes estimularam também a apresentação das experiências da monitoria em eventos, como forma de discutir as perspectivas desta atividade

dentro da academia, além de contribuir para desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional, contribuindo também para a construção e incremento do currículo das estudantes (PASSOS *et al.*, 2018).

Além disso, através do contato recorrente com artefatos laboratoriais como o microscópio, a aptidão e o domínio para lidar com este também foram potencializadas, permitindo relevante contribuição na vida acadêmica do monitor. Outras experiências como maior contato com os laboratórios, com a prática de técnicas inerentes à ementa do componente e a autonomia no processo de monitoria, permitiram despertar potenciais voltados à pesquisa científica e o desejo pelo possível caminho da docência (MOTA; AMOR, 2017).

No entanto, apesar dos sucessos associados à trajetória do monitor, desafios também fizeram parte desse processo. A necessidade de conciliar demandas imprevistas da sua própria graduação com as responsabilidades pré-estabelecidas da monitoria foi uma das dificuldades encontradas. Segundo Botelho *et al* (2019), a falta de tempo decorrente da alta demanda acadêmica resulta numa interferência direta no processo de monitoria, uma vez que o monitor não consegue estabelecer um plano de estudos eficaz e que atenda às suas necessidades e as do discente.

Os momentos disponibilizados para tirar dúvidas, a partir de *mecanismos* presenciais e/ou via redes sociais, mesmo em períodos de pré-avaliações, foram subutilizados pelos estudantes. Apesar de haver maior interesse em saber quais questões poderiam estar nas avaliações teóricas, alguns estudantes, de fato tinham interesse no conteúdo teórico e prático buscando o monitor com questionamentos pertinentes suscitando discussões relevantes. Silva e Belo (2012), em seu estudo, mostram que isto se deve a quatro fatores principais: tempo insuficiente para a procura; pouco interesse na monitoria; atuação pouco efetiva do monitor; e desconhecimento das funções do monitor.

A participação no processo de avaliação das atividades é importante porque o monitor pode fazer uma análise transversal, desde a turma que cursou, apontando quais mudanças foram assertivas e quais outras poderiam ser feitas. Outro ponto a destacar seria a ponte formada entre discente, docente e monitor que possibilita uma certa liberdade para o monitor dialogar com o docente acerca das demandas, inquietações e potencialidades percebidas. Nunes (2007) traz que

o diálogo aberto entre monitor e docente, ouvindo suas opiniões na perspectiva de estudante e de monitor, beneficia o trabalho de preparação do componente.

Em alguns momentos percebeu-se que os objetivos e potencialidades da monitoria deu lugar ao comodismo enquanto uma ferramenta de comunicação. Faz-se necessário, estimular entre os discentes com baixa adesão à monitoria a busca dessa ferramenta, importante para a construção do conhecimento, com possibilidade de redução dos índices de reprovação no componente. Esse desinteresse por parte de alguns discentes e suas exigências aos monitores, às vezes descabidas, foram pontos que em certos momentos trouxeram desânimo e chegaram a comprometer a relação entre monitor e discente assistido. Um episódio marcante e desconfortável a ser relatado foi a falta de distinção do papel do monitor e do docente por um monitorado que queria respostas imediatas, esquecendo que o discente monitor não detém todo o conhecimento, que também está em processo de formação mas que pode auxiliar na busca da resolução da dúvida em questão, resultando em exigências não cabíveis e em “clima de atrito”, contornado a partir do processo do estabelecimento do respeito entre os envolvidos. Lins *et al.* (2009), apontam que é durante o programa de monitoria que são experimentadas as primeiras satisfações e infelicidades da docência, despertando vocações ou prevenindo erros futuros.

Contudo, a necessidade de lidar e de resignificar esses momentos se fez essencial para uma trajetória bem sucedida, desenvolvendo e/ou aprimorando características também necessárias a um futuro profissional de saúde. Deste modo, a experiência foi enriquecedora em conhecimento teórico-prático, pois segundo Paulo Freire (1996) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Para além, houve crescimento pessoal, visto que foram desenvolvidas a autoconfiança, desenvoltura, compromisso, interesse e motivação.

O Programa de Monitoria para o componente Biointeração II se configura como uma experiência interessante para os envolvidos: monitores, docentes e discentes. Mesmo para aqueles que já haviam participado da monitoria em outros períodos letivos no mesmo componente, se beneficiam pois renovam os conceitos e habilidades, atualizam conhecimentos e aperfeiçoam a construção do conhecimento pelo discente assistido e no auxílio das atividades ao docente, gerando um resultado positivo ao final do semestre e que se perpetuará na formação acadêmica e humana de todos envolvidos.

A partir da experiência de monitoria apresentada, demonstra-se o papel de destaque do monitor e a sua potencialidade em auxiliar tanto o discente quanto o docente, ao passo que ganha habilidades novas e aprimora o seu próprio conhecimento. Tal processo está diretamente relacionado à participação e corresponsabilidade de todos os envolvidos criando um vínculo e um ambiente saudável de troca de aprendizagem. Neste ambiente, a monitoria abre espaço para as ferramentas metodológicas onde o papel da tecnologia tem sido cada vez mais notório, como os grupos em redes sociais, podendo e devendo ser melhor explorado por todos envolvidos neste processo.

A mescla de diferentes métodos de ensino e de aprendizado, considerados significativos para a construção do conhecimento, que vão desde metodologias tradicionais a metodologias ativas, é significativa para a construção do conhecimento pelo discente e para o enriquecimento das abordagens metodológicas utilizadas no desenvolvimento do componente. Constituindo-se, assim, em um grande diferencial do componente Biointeração II, tornando a sua monitoria exitosa, pois gera no monitor a percepção da necessidade do aprendizado constante como se estivesse cursando um novo componente curricular.

Os desafios estão postos e demandam ser superados, almejando a busca pelo aperfeiçoamento profissional, pessoal tanto dos monitores quanto dos docentes, além de renovação e atualização do próprio componente a cada novo semestre e no aprendizado do discente, diminuindo os índices de evasão e de reprovação ao longo dos períodos letivos.

Referências

AMOR, A. L. M.; VICENTINI, F.; SANTANA, G. M. S.; MODESTO, G. A.; SILVA FILHO, H. P.; NIHEI, J. S.; MANJAVACHI, M. N.; SILVA, R. M. Uso de metodologias ativas no módulo da Biointeração. In: LIMA AMP et al. - **BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: vivências em um modelo de formação interprofissional**. Cruz das Almas, BA: UFRB, Capítulo 4, 2019.

ANDRADE, E. G. R.; RODRIGUES, I. L. A.; NOGUEIRA, L. M. V.; SOUZA, D. F. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Rev Bras Enferm.** 71(4):1690-8, 2018.

BOTELHO, L. V.; LOURENÇO, A. E. P.; LACERDA, M. G.; WOLLZ, L. E. B. Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa. **ABCS Health Sciences**, v. 44, n. 1, 30 abr. 2019.

COELHO, C. H.; PACHECO, C. M. S.; RUAS, T. S. Abordagens metodológicas no contexto da educação superior: vivências no ensino de microbiologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 2, 3-13, 2012.

CUNHA, L. S.; COSTA, F. N. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. In: **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 4, n. 1, feb. 2017.

FERNANDES, N. C.; CUNHA, R. R.; BRANDÃO, A. F.; CUNHA, L. L.; BARBOSA, P. D.; SILVA, C. O.; SILVA, M. S. A. Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com estomia: *relato de experiência*. **Rev. Mineira de Enf.**, Belo Horizonte, v.19, n. 2, p.238-241, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.

LINS, L. F.; FERREIRA, L. M. C.; FERRAZ, L. V.; CARVALHO, S. S. G. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. In: **Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão**, IX, 2009.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Rev. Cient. da Escola da Saúde**, Natal, a.3, n.2, p.77-83, 2014.

MOTA, L. H. S.; AMOR, A. L. M. Experienciando a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão associada à atividade de monitoria. **Revista Extensão**, v. 12, n. 1, p. 26-34, 2017.

MOTA, R. A.; MARTINS, C. G. M.; VÉRAS, R. M. Papel dos profissionais de saúde na política de humanização hospitalar. **Psicol. estud.** vol.11 no.2 Maringá Mai/Ago. 2006.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estud. psicol.**, Campinas, v.27, n.3, p. 355-364, 2010.

NUNES, J. B. C. **Monitoria acadêmica: espaço de formação. A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, p. 45-58, 2007.

OLIVEIRA, A. **Trabalho Laboratório no ensino da Física:** Formação e desempenho de futuros professores. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, 2001.

PASSOS, A. S.; SILVA, J.; BOMFIM, E. S.; SANTOS, R. S.; BRITO, E. M. S.; MORENO-AMOR, A. L. Relevância da monitoria na formação do acadêmico em Medicina: relatos e impressões. In: **Anais do XII Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e III Simpósio de Extensão – SEPIP-SE**, Cruz das Almas, BA, página 143, 25 a 26 de outubro de 2018.

SANTOS, A. D. R.; SILVA, D. P.; MENDONÇA, I. O.; SANTA ROSA, M. P. R. Vivências da monitoria em enfermagem na saúde do adulto II: um relato de experiência. In: **International Nursing Congress. Theme: Good practices of nursing representations in the construction of society** May 9-12, 2017.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan/mar 2001.

SCHNEIDER, M.S.P.S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 6, n. 65, out. 2006.

SILVA, R. N.; BELO, M. L. M. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. **Scientia Plena**, v. 8, n. 7, 2012.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS):** reformulação curricular. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica / Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, 2016.

UFRB. **Programa de Monitoria Acadêmica na UFRB**. Resolução 036/2010, de 21 de outubro de 2010, que dispõe sobre a Reformulação da Resolução 007/2008. Conselho Acadêmico, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, Bahia. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/nuprop/images/Resoluções/Resolução-36-10-conac.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

Monitoria acadêmica com tecnologias digitais

Vanessa Nogueira Lopes Maia

Raícia dos Santos Carneiro

Lorena Oliveira Souza

Fabiana Lopes de Paula

A monitoria acadêmica no Brasil, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), descreve em seu artigo 84 que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”.

No âmbito do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a monitoria acadêmica atua pelo que é disposto nas Resoluções CONAC nº 036/2010, nº 007/2011 e nº 051/2013 que traz como funções do monitor:

Participar das atividades desenvolvidas pelo professor responsável, em tarefas condizentes com seu grau de conhecimento e experiência; participar do planejamento de aulas, processo de avaliação e na orientação aos alunos; participar da realização de trabalho práticos e experimentais; participar na prática do ensino, constituindo-se em elo entre professor e alunos, sempre sob supervisão do professor responsável pela disciplina; atender estudantes em horário pré-estabelecidos, e encaminhar ao Comitê, no final do período da monitoria, o Relatório de Avaliação da Monitoria.

A importância da monitoria acadêmica ultrapassa a formação acadêmica do discente-monitor, pois outros atores devem ser levados em consideração, como o discente-monitorando e os docentes responsáveis pelo componente curricular. Sendo assim, ela pode ser considerada como uma ferramenta de aproximação e fortalecimento de relações interpessoais, bem como de iniciação ao campo da docência (MATOSO, 2014).

As atividades desenvolvidas pelo discente-monitor não se restringem apenas às ações em sala de aula. Elas também são desenvolvidas extraclasse, onde são voltadas tanto para a averiguação de dúvidas e dificuldades ocorridas, como para adoção de medidas funcionais capazes de amenizá-las. Para isso, diferentes meto-

dologias educativas podem ser adotadas como, por exemplo, a utilização de tecnologias digitais, que têm sido utilizadas em diversas áreas, sobretudo na educação.

Segundo Junqueira e Carneiro (2013) a Histologia é o estudo das células e dos tecidos do corpo e de como essas estruturas se organizam para constituir os órgãos. No Centro de Ciências da Saúde da UFRB, esta disciplina é ofertada através do componente curricular denominado Ciências Morfofuncionais, disponibilizada em aulas teóricas e práticas, sendo estas últimas realizadas no laboratório de microscopia.

Por muitos anos a consolidação do conhecimento da Histologia nas aulas práticas era realizada de maneira tradicional, onde os discentes eram estimulados a desenharem lâminas histológicas, observadas no microscópio óptico e produzirem um caderno de estudo. No entanto, com o advento das tecnologias digitais, novas metodologias educativas estão sendo adotadas.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo descrever um relato de experiência da monitoria acadêmica do componente curricular Ciências Morfofuncionais do CCS-UFRB, descrito pelas discentes-monitoras, após a adoção de tecnologias digitais para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no conteúdo da Histologia.

A monitoria acadêmica é uma atividade reconhecida legalmente e utilizada por diversas Instituições de Ensino (IE), nacional e internacionalmente, com o intuito aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes relações interpessoais (discentes-monitorandos, discentes-monitores e docentes).

De acordo com Vicenzi e colaboradores (2016), a monitoria é entendida como um instrumento utilizado na graduação como forma de proporcionar melhoria no aprendizado do conteúdo de uma determinada disciplina, por meio de práticas e experiências pedagógicas atreladas ao uso de metodologias que proporcionem a articulação da teoria com a prática.

Nesta atividade acadêmica, o papel de cada ator no processo de ensino e aprendizagem é de extrema relevância. Segundo Silveira e Oliveira (2017), o discente-monitor é considerado um agente que impulsiona a relação entre o discente-monitorando, docente e a instituição, onde seu papel é o de atuar de forma participativa, comunicativa e empática para com todos. Assim, para ser um discente-monitor, recomenda-se que além de ter obtido um ótimo aproveitamento no componente curricular na qual se pretende desenvolver atividade, ele deve ter disponibilidade para tal, bem como ser criativo e comunicativo.

Para o discente-monitor, a monitoria acadêmica ainda pode ser vista como uma oportunidade de aprofundamento nos conteúdos abordados na disciplina e de iniciação à docência através desta prática (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, ela é uma importante ferramenta para a construção e consolidação do conhecimento, contribuindo para o crescimento tanto profissional, quanto pessoal.

A monitoria acadêmica é utilizada, há algum tempo pelos diferentes atores (discentes-monitorandos, discentes-monitores e docentes) como método auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, independente da natureza do conteúdo abordado (teórico ou prático).

Na literatura são descritas várias estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta atividade, como o esclarecimento de dúvidas; a disponibilização de materiais didáticos extras; o desenvolvimento de estudos dirigidos; a explanação do conteúdo abordado em grupos de estudos; entre outros.

O surgimento de dúvidas, por parte dos discentes-monitorandos, é considerado normal. As mais frequentes estão relacionadas ao conteúdo abordado pelo docente em sala de aula e, neste caso, estas podem ser esclarecidas pelo discente-monitor de forma individual e/ou coletiva, em ambiente físico ou virtual. Outras dúvidas também são muito comuns, como escolha da referência bibliográfica para o estudo do conteúdo abordado; dúvidas sobre as correções das avaliações realizadas e, mais especificamente, sobre a identificação das estruturas histológicas visualizadas no microscópio óptico. Assim, os discentes-monitores podem auxiliar no esclarecimento destas dúvidas, bem como auxiliar os docentes nas demais tarefas, como o acompanhamento da frequência dos discentes-monitorandos nas aulas teóricas e/ou práticas e no auxílio de aplicação de avaliações (CRISTO e MACHADO, 2018; MESQUITA *et al.*, 2019).

Para a consolidação do conhecimento, os discentes-monitores podem auxiliar os discentes-monitorandos disponibilizando materiais didáticos extras aos descritos no plano de curso do componente curricular, possibilitando acesso às diversas literaturas para consulta e leituras. Ademais, podem auxiliar na busca de edições digitalizadas e mais atualizadas das referências propostas, facilitando a disponibilidade de materiais para o estudo (MESQUITA *et al.*, 2019).

Outro método utilizado para auxiliar na consolidação do conhecimento é o desenvolvimento de estudos dirigidos. Segundo Paulino e Bezerra (2019) os

estudos dirigidos consistem em roteiros que são abordados os pontos mais significativos de um determinado assunto. Normalmente, eles são acompanhados de um texto, seja de um capítulo de livro ou artigo científico, onde os discentes são incentivados a produzir fichamentos ou resumos a partir da sua leitura e da identificação dos pontos abordados no roteiro. A realização do estudo dirigido favorece o desenvolvimento do aprendizado ativo, tornando o discente protagonista do seu próprio conhecimento.

A explanação do conteúdo abordado no formato de grupos de estudos também é outra metodologia muito utilizada. Esta estratégia permite auxiliar o discente-monitorando, proporcionando melhor entendimento e consolidação dos conteúdos e, também, pode ser considerado como um incentivo à iniciação da docência por parte do discente-monitor. Para a sua realização, os discentes-monitores disponibilizam horários alternativos às aulas e normalmente utilizam a projeção do conteúdo no formato de slides (MESQUITA *et al.*, 2019).

Nos últimos anos, com o crescente pensamento pedagógico direcionado às novas tecnologias digitais, procedimentos de monitoria vêm ganhando novas ferramentas de aplicação para troca de conhecimentos, já que o desenvolvimento acelerado da tecnologia tem mudado e enriquecido cada vez mais a maneira de como as pessoas interagem entre si (LIMA; SOUSA; OLIVEIRA, 2018).

Assim, a tecnologia tem se tornado uma importante aliada das práticas pedagógicas, visto que, como assinalado por Silva e Barbosa (2016), “a disponibilidade dos recursos inovadores desperta nos alunos maior interesse pelo que está sendo trabalhado. Conceitos abstratos ganham significado, e a aprendizagem acontece com mais estímulo e prazer”.

Dessa forma, a era digital possibilita tanto a redefinição de métodos educacionais tradicionais, quanto a criação de modelos inovadores, como por exemplo: a utilização de memes. Segundo Lima, Sousa e Oliveira (2018), “o meme oferece a possibilidade de tornar as informações mais curtas, atrativas e compartilháveis, [...] transformando um recurso de comunicação extraescolar em uma ferramenta de ensino vantajosa”.

Ainda, permite o desenvolvimento de relações interpessoais, que pode resultar em compartilhamentos de conteúdos curriculares e materiais de estudo resultantes de pesquisas individuais, o que proporciona uma interação diferenciada com os conteúdos e um aprofundamento posterior aos momentos da aula (PINTO; LEITE, 2020).

Dessa forma, a utilização das tecnologias digitais tem demonstrado ser relevante no processo de ensino e aprendizagem, onde o discente torna-se mais envolvido e ativo no processo de edificação do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o desafio está direcionado no desenvolvimento de novas práticas metodológicas atreladas à tecnologia, através da utilização de novos aparatos digitais (DIAS DA SILVA; PEREIRA, 2013; MONTANARI, 2016; SIVIERO; OLIVEIRA, 2016).

O presente estudo foi desenvolvido através da experiência vivenciada por três monitoras, previamente classificadas de acordo com o programa de monitoria do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Trata-se de um estudo descritivo qualitativo, realizado durante a monitoria acadêmica do componente curricular Ciências Morfofuncionais, ocorrida no semestre letivo 2019.2 (período compreendido entre agosto e dezembro de 2019).

Para a construção do presente relato de experiência foram consideradas as análises dos aspectos subjetivos relatados pelas discentes-monitoras e o levantamento bibliográfico, utilizando como base trabalhos publicados relacionados às metodologias digitais e contribuições da prática de monitoria acadêmica para a formação do discente.

As atividades referentes à monitoria acadêmica foram baseadas no cronograma da disciplina, apresentado e discutido na primeira semana letiva. Dessa forma, o acompanhamento em aulas teóricas e práticas e os encontros extraclasse, ocorreram semanalmente e objetivaram auxiliar a aprendizagem dos discentes sobre os conteúdos programáticos abordados e assisti-los nas atividades avaliativas.

Os conteúdos teóricos foram trabalhados de forma dialogada entre docentes, discentes e monitores, com a utilização de recursos digitais (*slides*, fotomicrografias, entre outros) e discussão de estudos dirigidos em sala de aula; enquanto as aulas práticas foram realizadas no laboratório de ensino. Os equipamentos e materiais utilizados foram microscópios ópticos individuais, lâminas histológicas permanentes e *smartphones* para captura das imagens histológicas.

Na monitoria acadêmica em Histologia utilizou-se de metodologias ativas e inovadoras como o caderno prático digital. Neste, os discentes-monitorandos se uniram em trios e tiravam fotos, através de seus *smartphones*, das lâminas histológicas correspondente a cada conteúdo abordado, atentando-se para o que compunha cada uma delas, para que, dessa forma, facilitasse a construção

de um caderno digital, o qual pode ser considerado um inovador instrumento metodológico para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Nele, foram colocados as fotografias das lâminas histológicas, bem como uma legenda para identificação do que a compunha, o que, de certa forma, facilitava nos estudos posteriores à aula. Tendo em vista que, a partir do momento que se estuda o conteúdo além da sala de aula/laboratório, pode haver uma maior absorção deste e, conseqüentemente, um maior rendimento na disciplina.

Pude perceber que a monitoria acadêmica e a metodologia utilizada nela é de extrema importância para os envolvidos, podendo contribuir tanto para a formação dos discentes-monitorandos, quando para o monitor. Uma vez que ao realizar a monitoria, o discente-monitor também estará se aprofundando no conteúdo abordado e, para além disso, estará ganhando experiência para uma possível docência (Monitora A).

Com o decorrer da monitoria e a aplicação das metodologias, foi notório que os discentes envolvidos nesse processo aprovaram a ferramenta do caderno digital. Muitos foram os comentários a respeito deste, sendo que, a maior parte deles foram positivos. A maioria dos discentes relatou ter aprovado a metodologia que, segundo eles, facilitou mais o estudo do conteúdo, além de otimizar o tempo, tendo em vista que quando usada a prática de desenho, gastava-se mais tempo com tal prática.

Ainda, o desenvolvimento das relações interpessoais, a utilização de diferentes espaços de estudo (virtual ou presencial) e a gestão do tempo de estudo, suportados pelas tecnologias digitais, podem ser considerados fatores promotores do sucesso acadêmico, uma vez que esse é resultado não apenas do sucesso educativo, como também do sucesso pessoal, social e comunitário (PINTO; LEITE, 2020).

Como discente-monitora nesse componente curricular, foi notório que o uso de metodologias ativas aliadas à meios digitais como *smartphones*, *WhatsApp*, *e-mail* entre outros foram de fundamental importância para um maior desenvolvimento tanto dos discentes-monitorandos, quando para o monitor. Tendo em vista que por se tratar de uma técnica pouco utilizada na Histologia na universidade referida, contribui para o desenvolvimento e aprendizado dos envolvidos, além de unir a tecnologia ao aprendizado de novos conteúdos. Atentando-se, dessa forma para o desempenho da turma a partir da utilização dessa metodologia (Monitora A).

A metodologia prática de realização de desenhos a partir da observação das lâminas histológicas, com o auxílio do microscópio óptico, foi utilizada no

componente curricular Ciências Morfofuncionais nos semestres anteriores, e vale ressaltar, que ainda tem sido muito utilizada para a consolidação do conteúdo teórico em várias Universidades. Assim, a avaliação da adoção de uma nova metodologia nas aulas práticas, com a utilização das tecnologias digitais, pode ser realizada por uma monitora, a qual acompanhou dois semestres consecutivos do componente curricular em questão.

No semestre em que se utilizou o caderno tradicional notei uma maior dificuldade dos discentes tanto em aprender o conteúdo programático quanto para realizar a confecção do caderno, pois se tratava de desenhos e muitas vezes não conseguiam reproduzir o que enxergavam no microscópio. Muitos alunos reclamavam ou se sentiam frustrados com o caderno tradicional. Além da baixa adesão das atividades de monitorias extraclasse o que dificultava a criação de vínculos com os discentes e realização das atividades pré-estabelecidas.

Já no semestre seguinte onde os professores trouxeram modificações nos métodos de avaliação. O que mais se destacou foi a utilização do caderno digital, que de início assustou os discentes, porém ao longo do processo foi muito bem aceito. Uma das dificuldades iniciais era tirar fotos através das lentes do microscópio, nesse momento as monitoras foram fundamentais, pois conseguimos ensinar e auxiliar os alunos a conseguir as fotos e identificar as estruturas de forma dinâmica onde estimulávamos a tentarem lembrar das explicações e dos conceitos.

A adesão de monitoria também aumentou significativamente, havia grupos fixos que participaram de todos encontros monitorias extraclasse do período, realizando as atividades propostas. Sendo assim, foi possível estabelecer vínculos, a confiança dos monitorados aumentou, e pude ouvir alguns relatos de alunos que repetiam o componente, relatando que o método atual (caderno digital) foi muito mais proveitoso pois conseguiam fixar melhor o que era passado, aprendendo e não decorando onde estava as estruturas e conseguiram assim, notas mais satisfatórias nas avaliações (Monitora B).

O aprimoramento dos conhecimentos e o desenvolvimento de atividades das monitoras junto aos monitorandos proporcionaram maior segurança e melhores resultados para ambos os atores envolvidos, ou seja, enriqueceu tanto o desempenho dos discentes no âmbito do componente, quanto o exercício e a vivência universitária das monitoras.

Ademais, o programa de monitoria acadêmica favoreceu o aumento do sentimento de responsabilidade e criatividade, o desenvolvimento da autonomia e a construção da relação interpessoal entre docente-monitor-discente. É notória a extrema importância para o amadurecimento pessoal, social, acadê-

mico e, de ordem futura, profissional, já que, também é possível despertar no monitor a curiosidade pela prática docente como atividade a ser exercida.

Dessa maneira, com o fortalecimento das relações, tornou-se possível edificar uma convivência singular durante todo o período da monitoria. Os discentes-monitorandos sentiam-se confortáveis para solicitar ajuda na construção do caderno digital e na resolução de dúvidas, evidenciando a importância da seleção de mais de um monitor para um componente, visto que, cada um deste possui sua didática particular, podendo abranger um maior número de interessados a cada encontro extraclasse.

O ponto-chave da monitoria refere-se ao auxílio na construção do caderno digital. Por se tratar de uma nova metodologia a ser aplicada no componente, a princípio, houve bastante desconforto e preocupação, mas com o passar do tempo, apenas elogios acometeram a experiência. Ao modo que foi possível utilizar esse inovador método de aprendizagem, os discentes passaram a relatar praticidade nos estudos, facilidade em absorver o conteúdo e dinamicidade ao relacionar cada estrutura nome correspondente a ela.

Assim, os ensinamentos construídos ao longo dessa experiência acadêmica, a partir da inter-relação entre discente-monitor-docente, integram-se à carga pessoal, social e intelectual do aluno-monitor, revelando e proporcionando a este, novos horizontes, maiores perspectivas de futuro e a descoberta de uma possível vocação.

Referências

CRISTO, I. P. V. M.; MACHADO, J.P. Introdução de novos métodos nas monitorias de Histologia Geral e Especial. **Revista Científica Univiçosa**, v.10, n.1, 2018. Disponível em: <https://academico.univicoso.com.br/revista/index.php/RevistaSimpac/article/viewFile/1245/1282>. Acesso em 20 maio 2020.

DIAS DA SILVA, M. A.; PEREIRA, A. C. Utilização das TIC no ensino complementar da histologia nas faculdades de odontologia do estado de São Paulo. **Scientia Plena**, v.9, n.10, p.1-7, 2013.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Histologia Básica**. 12 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

LIMA, I. C.; SOUSA, J. G.; OLIVEIRA, H. P. **O meme como ferramenta de ensino na monitoria de Histologia**: um relato de experiência. 2018. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/conexaofometro2018/trabalho/69997>. Acesso em: 20 maio 2020.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Científica da Escola da Saúde**, v.3, n.2, p.77-83, 2014.

MESQUITA, G. N.; OLIVEIRA, J. G.; ALVES, A. L. N.; DA SILVA, L. M. S.; RIBEIRO, L. H. DOS S.; SILVEIRA, T. DE O. **Métodos de ensino integrados em monitoria de anatomia e Histologia**: um relato de experiência. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n.30, p.e1370, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1370/788>. Acesso em: 20 maio 2020.

MONTANARI, T. Recursos virtuais para o ensino presencial e remoto de Histologia. **RENOTE**, v.14, n.2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70635>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAULINO, P. A. T.; BEZERRA, J. P. Relato de experiência da monitoria acadêmica na disciplina de genética e biologia molecular: caminhos para complementação da formação discente. **Brazilian Journal of Development**, v.5, n.7, p.8169-8178, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n7-041>. Acesso em: 20 maio 2020.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, v.46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>. Acesso em: 07 agosto 2020.

SILVA, R.; BARBOSA, A. R. Ensino de ciências e tecnologias digitais: desafios e potencialidades. **Ciclo Revista**, 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/218/131>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVEIRA, E.; OLIVEIRA, M. C. **A importância da monitoria no processo de formação acadêmica**: um relato de experiência. Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC), v.3, n.1, 2017. ISSN 2446-6042. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/912/656>. Acesso em: 24 maio 2020.

SIVIERO, F.; OLIVEIRA, S. F. Modernização do Ensino de Biologia Tecidual. **Revista de Graduação USP**, n.1, p.35-40, 2016.

VICENZI, C. B.; CONTO, F.; FLORES, M. E.; ROVANE, G.; FERRAS, S. C. C.; MAROS-TEGA, M. G. A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Rev. Ciênc. Ext.**, v.1, n.3, p.88-94, 2016.

Combatendo inseto vetor: contribuições educativas

Ana Lúcia Moreno Amor
Raíssa da Silva Santos
Lígia Maffei Carnevalli
Luiz Henrique Silva Mota
Rebeca Correa Rossi
Bruno Carvalho Marques
Cristiane Oliveira de Jesus
Wesley Araújo de Albuquerque
Glauber Andrade dos Santos
Felipe Silva de Miranda

As arboviroses são um crescente problema de saúde pública no mundo principalmente pelo potencial de dispersão, capacidade de adaptação a novos ambientes e hospedeiros, possibilidade de causar epidemias, susceptibilidade universal e pela ocorrência de casos graves, com acometimento neurológico, articular e hemorrágico. A introdução de qualquer arbovírus em área indene ou com a presença do vetor nunca deve ser negligenciada. É sabido que, impedir o desenvolvimento dos vetores leva à diminuição ou bloqueio da transmissão dos patógenos envolvidos (DONALISIO *et al.*, 2017). Ações conjuntas em pesquisa e o combate aos vetores podem ter impacto na expansão com consequente diminuição dos arbovírus mais prevalentes no Brasil: dengue, chikungunya e zika.

Os dados epidemiológicos alertam para a necessidade de intensificação das ações de eliminação dos focos do *Aedes aegypti* em todas as regiões (BRASIL, 2019). O número de indivíduos acometidos por estas doenças tem aumentado em todo o território nacional, além de possuir uma alta dispersão vetorial. A principal maneira de prevenção e controle consiste no combate ao vetor, eliminando possíveis criadouros, associado a hábitos de proteção individual e coletiva como a utilização de repelentes, de mosquiteiros e de roupas que minimizem a exposição da pele. Ações que envolvam tanto gestores estaduais, municipais e federais, quanto a população. É essencial fazer do combate ao mosquito uma

rotina de toda a sociedade em qualquer época do ano, embora o verão seja a estação mais propícia para a proliferação deste (BRASIL, 2019).

A educação em saúde parte do princípio de que o sujeito precisa entender o contexto em que está inserido para, a partir disso, reconhecer por si o que pode mudar para melhorar o ambiente ao seu redor e seus hábitos. Com essa ideia, coloca-se o indivíduo como protagonista de sua saúde e como peça chave na promoção da saúde de sua comunidade. É importante que a educação em saúde seja desenvolvida com base em um processo dialógico, carregando como princípio a inserção do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Isso é possível por meio de situações problemas que são apresentadas aos sujeitos para que a partir do diálogo e da reflexão acerca de sua realidade, eles sejam capazes de propor soluções e mudanças ao(s) problema(s). As atividades lúdicas (jogos, teatros e dinâmicas interativas), por exemplo, partem dessa ideia de que o indivíduo deve protagonizar o seu aprendizado. Desta forma, tornando-se relevantes.

A partir dessa perspectiva, o Grupo de Estudos em Parasitologia Humana (GEPaH), do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) desenvolve atividades extensionistas de educação em saúde na cidade de Santo Antônio de Jesus e demais municípios do Recôncavo da Bahia (Brasil) no contexto do combate ao principal vetor urbano dos agentes das arboviroses na atualidade, o *Aedes aegypti*. Vale ressaltar que a maior parte dos membros foi ou é um graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e, com eles, o GEPaH coloca em prática a Extensão, um dos princípios da Universidade, visto que o conhecimento que é construído nesta deve ultrapassar seus muros, atingindo diretamente a população ao seu redor, problematizando e buscando resolutividade para as iniquidades sociais e de saúde desta população.

Considerado o disposto no Projeto Pedagógico do BIS, a vivência de ser universitário deve ser experienciada em sua plenitude, incentivando e promovendo a participação em entidades de categoria, instâncias decisórias, grupos de pesquisa, projetos de extensão, eventos socioculturais e artísticos, entre outros fóruns de discussão e diferentes atividades (UFRB, 2016). Desta forma, a participação dos discentes do BIS nas atividades extensionistas deste relato, permite colaborar com o contínuo exercício de aprender a aprender durante e por intermédio de seu percurso acadêmico, desenvolvendo assim habilidades para construir seus saberes e para lidar com outros indivíduos e comunidades.

Este trabalho apresenta atividades de Educação em Saúde sobre “arboviroses e o controle de seus principais vetores”, realizadas no período de janeiro a dezembro/2016, em Santo Antônio de Jesus, por discentes do BIS e demais cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde, utilizando-se das dinâmicas: oficinas, teatro de fantoches, jogos, mutirões de limpeza, reuniões e caminhada com setores da sociedade local e outros públicos.

As ações envolveram ludicidades, diálogos e foram apreciadas pelas comunidades envolvidas, permitindo a participação ativa do sujeito durante o processo, abordando promoção da saúde e prevenção de doenças. Permitiram aos sujeitos, conhecer o processo de construção, reinvenção e/ou aplicação destas, dissertando sobre as experiências vivenciadas pelo Grupo durante o processo de execução das mesmas, reforçando a importância das ações desenvolvidas em saúde, objetivando, por fim, contribuir no processo de formação em saúde e sucesso educativo dos discentes envolvidos, ultrapassando os muros da Universidade, problematizando e buscando resolutividade para as questões envolvidas e de relevância para a Saúde Pública.

Este capítulo está baseado em relatos de experiências, gerados a partir de vivências obtidas por membros do GEPaH. Tratando-se de atividades de educação em saúde, de natureza extensionista, com enfoque nas medidas de prevenção e combate a arboviroses emergentes a partir do controle do inseto vetor com posterior discussão temática. Foram abordadas neste trabalho, atividades dentro do contexto do combate, principalmente, ao mosquito *A. aegypti*: oficinas; teatro de fantoches, feira de saberes e jogo educativo; reuniões, caminhada e panfletagem; mutirões de limpeza e sessões fotográficas com placas alertas de controle vetorial. O período de realização compreendeu os meses de janeiro a dezembro de 2016, no município de Santo Antônio de Jesus/Bahia.

As oficinas foram direcionadas a estudantes e servidores do CCS/UFRB, bem como a toda comunidade santoantoniense, com duração de 4 horas cada uma. A primeira oficina “Construindo armadilhas e repelentes naturais contra *A. aegypti*” foi pensada a partir de estratégias profiláticas que poderiam ser trabalhadas por parte da população, que fossem de baixo custo e possível de unir o saber popular ao saber científico, reconhecendo a importância do seu uso e formando multiplicadores destes conhecimentos. Os discentes proponentes atuaram como mediadores e facilitadores adotando métodos participativos durante o processo.

As oficinas como estratégias educacionais para a promoção da saúde, tiveram o intuito de promover a reflexão e ação do indivíduo, acontecendo a partir dos momentos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso (CANDAU e SACAVINO, 2013).

No primeiro momento foram contextualizadas medidas preventivas e estratégias de combate, abordando tipos de armadilhas e repelentes caseiros naturais que pudessem ser utilizados contra o *A. aegypti*, de fácil acesso para a população das zonas urbana e rural e que possuíssem comprovação científica de sua eficácia a partir de publicações em revistas indexadas. Posterior à apresentação teórica, os participantes da oficina eram divididos em duplas e produziram repelentes à base do extrato de uma erva medicinal encontrada em feiras ou plantada em casa, como a citronela (*Cymbopogon winterianus*), cravo-da-índia (*Eugenia caryophyllata*), alecrim-de-cheiro (*Rosmarinus officinalis*), eucalipto (*Eucalyptus* spp.) e hortelã (*Mentha piperita*), obtidas no comércio local (BUENO e ANDRADE, 2010; ANDRADE *et al.*, 2013; AFFONSO *et al.*, 2014; SANTOS, 2011).

Foram também realizadas oficinas com enfoque em atividades lúdicas que pudessem ser utilizadas na Educação em Saúde, demonstrando o quanto estas atividades auxiliam no aprendizado dos envolvidos, independente do tema discutido. Foi apresentado, por exemplo, o modelo da árvore do conhecimento, onde os participantes montavam uma árvore em material emborrachado, com bexigas cheias coladas, contendo dentro perguntas sobre arboviroses e prevenção das mesmas. A cada acerto o participante somava pontos e a cada erro, contextualizava-se a resposta correta. Ao final das oficinas, os participantes recapitulavam o que foi aprendido, expondo suas opiniões e avaliações, formando um *feedback* construtivo e positivo.

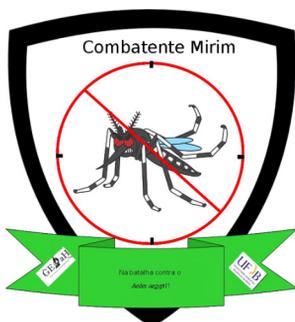
O “teatro de fantoches” foi uma atividade lúdica educativa realizada em três escolas municipais e em um orfanato na cidade de Santo Antônio de Jesus, tendo crianças na faixa etária de 3 a 10 anos como principal público ouvinte participante e toda a comunidade escolar presente. Previamente a estas ações, foram apresentados slides sobre o combate à proliferação do mosquito *A. aegypti*, para melhor assimilação do tema, procurando interagir com o público a partir de perguntas e respostas. Abordando pontos importantes como sintomatologia das arboviroses dengue e zika, ciclo de vida do mosquito *Aedes*, identificação de focos de água parada/criadouros e o uso de repelente como estratégia preventiva.

Foi realizada uma adaptação da fábula “João e Maria” originalmente de autoria dos Irmãos Grimm (CANTON, 2006) para o teatro de fantoches dentro do contexto do combate ao mosquito *A. aegypti* na qual a Bruxa se encontrava doente, assim como os pais de João e Maria. O cenário representando a floresta e a casa da bruxa foi feito com tubos de PVC, tecido TNT (tecido não tecido), papel crepom, papel cartão, fitas, dentre outros materiais, foi montado no pátio das quatro instituições participantes, e as crianças foram dispostas próximas da apresentação (Figura 1A). Os efeitos sonoros foram reproduzidos com o uso de um notebook e aparelhagem sonora. O evento foi dividido em três etapas: apresentação do teatro de fantoches e de uma paródia da música “Paredão Metralhadora” e jogo dos 7 erros.

No conto modificado (Quadro 1), João e Maria se deparam com sintomatologia clássica da dengue (febre, dor, manchas na pele) em seus pais e no decorrer da história começam a perceber que os mosquitos e focos com água parada são os verdadeiros “culpados” pelo quadro clínico deles e decidem se aventurar na eliminação desses “inimigos”. Ao seguir um grupo de mosquitos, descobrem que a casa da bruxa possuía diversos focos/criadouros dos mesmos, como água parada e encontram esta acamada com sintomas parecidos com os dos seus pais. Eles decidem ajudar na limpeza da casa da bruxa e são condecorados como combatentes mirins por ajudarem na erradicação dos mosquitos vetores. Para além dos três personagens (João, Maria e a bruxa), a história possuía um narrador o qual junto com todos os outros integrantes dialogava ativamente com as crianças que assistiam o teatrinho, tornando a apresentação participativa.

Figura 1 – Teatro de fantoches e feira de saúde [A. Cenário da fábula adaptada João e Maria; B. Aplicação do Jogo dos 7 erros; C. Adesivo “Combatente mirim do *Aedes*”; e, D. Visualização de formas evolutivas do *A. aegypti* (ovo, larva, pupa e adulto macho e fêmea)].





A	B
C	D

Fonte: Elaborada pelo Grupo de Estudos em Parasitologia Humana / GEPaH (2016).

Ao final da apresentação, os personagens convidavam as crianças para cantarem uma paródia contextualizada para o tema. Uma cópia da paródia era entregue a cada criança e equipe ensinava a letra e o ritmo da música “Paredão Metralhadora” e todos cantavam juntos. A escolha desta música para a paródia pautou-se na grande repercussão que a mesma possuía no período de realização da atividade. A música adaptada estimulava a identificação e eliminação dos possíveis focos para a reprodução dos mosquitos, bem como uma devida higienização ambiental (Quadro 2). Foi possível experienciar os escolares participantes das dinâmicas cantando a música adaptada em suas comunidades, a partir de passagens casuais pelos membros da equipe executora nestes locais.

Por fim, alguns objetos eram dispostos de forma a serem propícios para o acúmulo de água e consequente oviposição pelas fêmeas dos mosquitos, iniciando o “Jogo dos 7 erros”, onde as crianças tinham que identificar e modificar a posição desses objetos com finalidade de eliminar a possibilidade dos mesmos como focos de água parada, fazendo com que os participantes demonstrassem o que aprenderam. Para a realização deste jogo, foram coletados materiais diversos como garrafas, tampas, pneus, vasos de plantas, baldes e copos descartáveis. Tais materiais eram colocados em frente aos participantes, sendo que 7 destes estavam em posição errada, podendo acumular água.

Os participantes recebiam um cartão com um “X” em vermelho que deveria ser colocado nos materiais que permitissem a reprodução dos vetores (Figura 1B). Ao final, todas as crianças recebiam um adesivo em forma de brasão como os di-

zeres “Combatente mirim do *Aedes*” (Figura 1C) para estimulá-las a socializar o que aprenderam em seus ambientes familiares e arredores, reforçando a importância delas no combate e prevenção dos agentes das doenças transmitidas pelo mosquito. Como fechamento, o ciclo evolutivo do *Aedes* era apresentado pela visualização das formas evolutivas (ovo, larva, pupa, adultos macho e fêmea) em microscópios e lupas no formato de feira de saúde/feira de saberes (Figura 1D). Colaborando, assim, no reconhecimento destas formas pelos participantes e consequente auxílio no encontro de focos/criadouros. Pois, demonstrações do ciclo do vetor são procedimentos importantes e que podem contribuir para a melhoria das práticas. Os conhecimentos sobre as medidas de controle e sobre a forma de transmissão da doença alcançam resultados satisfatórios quando trabalhados associados (CHIA-RAVALLOTI NETO *et al.*, 2006). As escolas recebiam, ao final das atividades, um certificado de participação nas ações de combate ao inseto vetor.

O conjunto das ações trouxe pontos importantes como principal sintomatologia da dengue, ciclo de vida do mosquito, identificação dos focos de água parada e uso de repelente como estratégia preventiva. A cada cena as crianças eram consultadas com a finalidade de verificar se o conhecimento estava sendo construído a partir do conteúdo abordado.

Quadro 1 – João e Maria no combate ao <i>Aedes aegypti</i> - (Adaptação da fábula original dos Irmãos Grimm (CANTON, 2006) - Autora: Raissa da Silva Santos
<p>NARRADOR: Era uma vez dois irmãos chamados João e Maria. Eles estavam caminhando e brincando pela floresta. (João e maria ficam andando e jogando bola, até que começam a conversar)</p> <p>JOÃO: Maria, papai e mamãe estão doentes. Estão com febre, dor, com pintinhas vermelhas no corpo todo e não saem da cama. E agora, como vamos ajudar?</p> <p>MARIA: Ah! A gente não pode fazer nada, João! Os mosquitos que picaram nossos pais.</p> <p>JOÃO: Claro que a gente pode, Maria. Lembra do que aprendemos na escola? Nós podemos combater o mosquito, para ninguém ficar doente.</p> <p>MARIA: Nossa! É mesmo, João. Podemos ajudar na limpeza, não deixando lixo espalhado para não deixar água parada. Você sabia, João, que é na água parada que o mosquito põe seus ovos?</p> <p>JOÃO: Sei sim! Olha aqui um copo com água parada dentro. (João aponta para o copo). Esse mosquito é muito perigoso. Ele pode transmitir três doenças, Maria!</p> <p>MARIA: Como assim, João? Não é só a que nossos pais pegaram?</p> <p>JOÃO: Não, não, não. Alguém sabe as doenças que eles podem transmitir? (Interação com as crianças)</p> <p>JOÃO: Isso mesmo... Tem a Dengue, que a pessoa tem febre, dor nos olhos, fraqueza, bem parecido com gripe; tem a Chikungunya, que dá uma dor danada nas juntas e tem a Zika, que a pessoa fica cheia de pintinhas vermelhas, como nossos pais. É muito perigosa para mulheres grávidas!</p> <p>MARIA: Nossa, que horror. Tem que prestar atenção em tudo então, né... Pneu em quintal, jarros de planta, tampinhas de garrafa, garrafas plásticas... Tudo isso pode acumular água.</p> <p>JOAO: É, isso mesmo. Maria, acho que estamos perdidos...</p> <p>MARIA: É verdade, João... Nós conversamos demais. Esse lugar é esquisito.</p> <p>JOÃO: Olha! Que mosquito enorme! Olha lá!</p>

(Entra o mosquito)	
MARIA: Para onde será que ele está indo, João? Vamos segui-lo!	
JOÃO: Calma! Vamos passar repelente antes, precisamos nos proteger.	
MARIA: Está indo para aquela casa, vamos!	
(Mosquito começa a correr pela sala enquanto João e Maria o seguem)	
NARRADOR: Chegando na casa, abriram a porta.	
MARIA: João, é uma bruxa. Vamos sair daqui!	
BRUXA: Calma, calma crianças, não farei mal nenhum a vocês.	
JOÃO: Ela não está nada bem, Maria. O que a senhora tem?	
BRUXA: Tenho febre, muita dor, pintinhas vermelhas em todo meu corpo e há dias não consigo sair dessa cama. Por favor, me ajudem!	
MARIA: Ela está sentindo as mesmas coisas que os nossos pais!	
JOÃO: Deve ser por causa dos mosquitos. Olha esse lugar...	
MARIA: Nossa!!! É verdade, é tanta coisa aqui para os mosquitos colocarem seus ovos.	
JOÃO: Vamos ter que limpar tudo isso aqui, mas para isso precisamos de ajuda.	
MARIA: Será que vocês crianças poderiam nos ajudar?	
JOÃO: O que podemos limpar aqui?	
(Dinâmica: Crianças apontam o que precisa ser limpo enquanto João e Maria arrumam as coisas)	
JOÃO: Muito bom! Sabe o que nós poderíamos fazer?	
MARIA: O que João?	
JOÃO: Montar um exército para combater esses mosquitos! E então podemos limpar tudo que pode ser usado para eles colocarem seus ovos.	
MARIA: Ótimo! Seremos combatentes mirins! Vamos ajudar na missão Zilka zero!	
JOÃO: Isso! E a senhora, dona Bruxa, trate de ir ao médico e beber muita água para ficar bem!	
BRUXA: Eu irei sim, muito obrigada pela ajuda. Como combatentes mirins vocês podem ajudar mais pessoas além de mim. Boa sorte nessa missão!	
Quadro 2 – Música: "Pegue a vassoura, o balde e as pás" – Paródia da música "Metralhadora" – Autoria de Aldo Rebouças e Tays Reis e interpretação da Banda Vingadora	
Já está chovendo. Balde está enchendo. Pneu "tá" encharcado. E poças vão fazendo.	Dengue "tá" matando. Zika bagunçando E todo mundo armado. Para esse problema acabar.
Pega a vassoura o balde as pás Trá, trá, trá, trá, trá, trá	Pega a vassoura o balde as pás Trá, trá, trá, trá, trá, trá
Para com os mosquitos acabar Trá, trá, trá, trá, trá, trá	Para com os mosquitos acabar Trá, trá, trá, trá, trá, trá
Eles não podem mais ficar.	Eles não podem mais ficar.
Já está chovendo. Balde está enchendo. Pneu "tá" encharcado. E poças vão fazendo.	Autoria da paródia: Wesley Araújo de Albuquerque

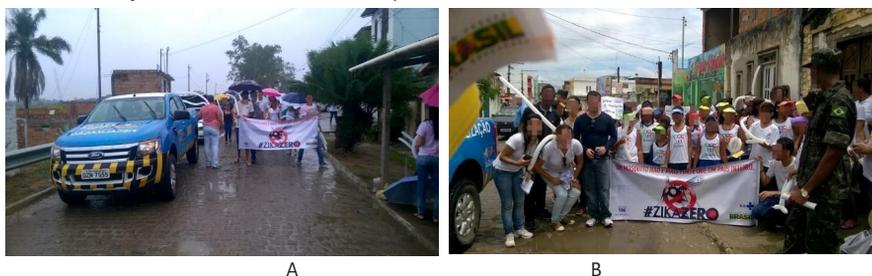
Considera-se, portanto, o teatro de fantoches como metodologia válida e replicável, pelo fato de, com a utilização da mesma, conseguir, em conjunto com jogos, produzir uma participação da comunidade com entusiasmo e envolvimento, facilmente assimilável por crianças da educação infantil e demais níveis de escolaridade. Trocando informações e proporcionando um ambiente descontraído onde os envolvidos compartilham suas vivências e aprimoram conhecimentos, como forma de favorecimento de aprendizagens significativas (DANTAS *et al.*, 2012).

Agentes de endemias no CCS/UFRB falaram sobre como realizam as atividades de detecção, controle e combate ao inseto *Aedes* no município e sobre os desafios e as dificuldades destas ações, como, por exemplo, a relação pequena de

agentes por número de residências, terrenos ou comércios. Relatando que, mesmo diante da epidemia de arboviroses, a população ainda oferece resistência à visita dos profissionais, tanto não permitindo a entrada como não incorporando as orientações de prevenção trabalhadas. Um outro problema apontado, relacionava-se quanto ao caráter emergencial das campanhas de controle e prevenção, aliados a ações antes fiscalizadoras do que educativas no repasse do conhecimento técnico à população, o que desencadeia a falta de adesão aos programas (OLIVEIRA e VALLA, 2001). Foram realizados também encontros com a Associação dos Comerciantes do município de Santo Antônio de Jesus (ACESA) para promoção de ações de combate à proliferação do mosquito. Como consequência destas reuniões, foram fornecidas orientações para fortalecimento de uma caminhada e de “mutirões”, com informações importantes sobre como atuar tanto junto à população, como na fiscalização das dependências do CCS/UFRB, auxiliando no estabelecimento de uma cultura de combate ao inseto.

Na tentativa de alertar e conscientizar as comunidades em torno do CCS/UFRB, firmou-se uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Santo Antônio de Jesus), com o apoio da Vigilância em Saúde e Secretaria de Trânsito e Transporte Urbano do município e do Exército/Tiro de Guerra, para promoção de uma caminhada no entorno das duas instituições de ensino (IFBA-UFRB) (Figura 2A) com o tema: combate à proliferação do mosquito *A. aegypti*. Nas ações ocorreram panfletagens, orientações verbais e via carro de som, controle do trânsito dentre outros, convidando as escolas próximas para participarem diretamente da caminhada ou indiretamente (apenas no momento da passagem pela porta).

Figura 2 – Ações contra o mosquito *Aedes aegypti* (A. Caminhada do CCS/UFRB em parceria com IFBA, Diretoria da Vigilância em Saúde, Secretaria de Trânsito e Transporte Urbano e do Exército/Tiro de Guerra; B. Saudação do Centro Comunitário do Cajueiro à Caminhada) - Santo Antônio de Jesus, 2016.



Fonte: Elaborada pelo Grupo de Estudos em Parasitologia Humana / CEPaH (2016).

Durante a caminhada, aconteceram paradas em escolas municipalizadas do trajeto para que fossem trabalhadas orientações sobre o combate ao inseto vetor e distribuição de folderes, além do contato com as comunidades locais. Uma das escolas (Centro Comunitário do Cajueiro), saudou a passagem com músicas e com estudantes trajando roupas com o inseto vetor (em sua maioria crianças, público importante para as campanhas de prevenção) (Figura 2B). As crianças são grandes multiplicadoras de informações, tornando-se grandes aliadas no combate ao *Aedes*, pois aprendem e levam para seus familiares e comunidades os conhecimentos sintetizados a respeito da prevenção a este inseto.

No Reencôncavo Saúde 2015.2, evento Institucional do CCS/UFRB com recepção da comunidade acadêmica, principalmente novos discentes do BIS, para um novo período letivo, o tema central esteve voltado para ações de combate ao mosquito *A. aegypti* com o título: “Na luta contra o *Aedes*: o perigo aumentou e sua responsabilidade também”. Contando com palestras, rodas de conversa, oficinas e um mutirão de limpeza no Centro de ensino para identificação, controle e combate dos criadouros do inseto. Para além de uma atividade acadêmica, tratou-se de uma oportunidade dos estudantes realizarem atividade proflática na prática, aprendendo mais sobre este tema, sensibilizando-os para uma posterior mobilização em suas e demais comunidades. Sessões fotográficas com placas alertas de controle vetorial foram postadas em redes sociais e na fanpage do evento, envolvendo os participantes como multiplicadores das medidas de prevenção (Figura 3A).

Outros quatro mutirões de limpeza aconteceram nas dependências do CCS/UFRB, entre os meses de janeiro a abril de 2016. Para tais atividades, funcionários e estudantes, foram distribuídos em seis setores do *campus* para a coleta de possíveis criadouros, registrando, por meio de fotografias, suas ações. Encontraram copos, sacos, tampas, garrafas e outros materiais que poderiam funcionar como criadouros do mosquito, sendo os mesmos retirados ou solicitados aos responsáveis por obras em andamento que realizassem esta demanda (Figura 3B). Relatos obtidos em conversas informais pelo CCS sinalizaram menor encontro dos insetos alados após estas ações, mostrando a positividade das mesmas no controle aos mosquitos. Salienta-se que estas ações não deveriam ser focadas apenas em períodos de campanhas, mas é importante que façam parte das agendas de controle ao inseto na Instituição, já que para o mesmo uma continuidade dos programas é necessária (CIAPPONI et al., 2019). Assim, para os períodos letivos 2019.1 e 2019.2, a ação do mutirão pelos es-

paços do CCS foi realizada por discentes do BIS, como uma atividade da aula prática do componente Biointeração II para temas em artrópodes. Vivenciando, de forma positiva, uma medida profilática disposta em texto de livros didáticos: identificação e eliminação/erradicação de focos/criadouros de mosquitos.

O aumento da prevalência das arboviroses só poderá ser resolvido a partir da integração com áreas como saneamento, habitação, educação, entre outras, além da necessária melhoria das condições de vida da população. Contudo, a manutenção das formas tradicionais de controle do inseto vetor, o *Aedes aegypti*, pode estar relacionado com o aumento destas doenças no Brasil. Dentro desta perspectiva, este estudo mostrou que outras formas de atuação e, em conjunto, podem dar bons resultados e apresentarem-se como alternativas viáveis. Cabe destacar que foi abordada a promoção de saúde e prevenção de doenças de forma horizontalizada e problematizadora, de maneira que os conhecimentos obtidos se perpetuassem por meio da disseminação dos saberes aprendidos para familiares, amigos e colegas dentro do contexto social de cada participante. Diante das ações que apresentaram boa aceitação e aplicabilidade, pode-se observar que ações extensionistas voltadas para Educação em Saúde precisam utilizar-se de ferramentas que permitam a inserção do sujeito no processo ensino–aprendizagem, onde especificamente para temas na área de doenças infecciosas e/ou parasitárias, como as aqui relatadas, auxiliariam no processo de prevenção destas e/ou diminuição dos índices epidemiológicos de incidência e prevalência.

Figura 3 - Exibição de placas e mutirões de limpeza (A. Registro fotográfico de placas contendo alertas de controle ao vetor *Aedes*; B. Registro de material encontrado e coletado como possíveis criadouros) - CCS/UFRB - 2016.



Fonte: Elaborada pelo Grupo de Estudos em Parasitologia Humana / GEPaH (2016).

No contexto da UFRB, enfatiza-se a relevância das ações extensionistas, para além da exigência de cumprimento de atividades complementares da matriz curricular dos cursos, como na do BIS (UFRB, 2016), mas que também possibilita aos sujeitos um envolvimento político e social, colocando na prática muito do que se aborda nos componentes curriculares teóricos, somando-se a participação em eventos científicos, apresentação de trabalhos, familiarização com a escrita científica como a deste relato. Promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para obtenção de êxito na formação universitária e impulsionando o sucesso educativo destes discentes.

A abordagem utilizada nas dinâmicas deste relato foi do tipo eco-bio-social, se destacando pela aplicação de conceitos e práticas relacionados à educação e ao cuidado com o meio ambiente como aliados do controle do mosquito, sem a utilização direta de inseticidas para controle vetorial, primando pelos materiais de educação em saúde apropriados social e culturalmente (LIMA *et al.*, 2015). Para a efetividade e continuidade das ações, deve acontecer o envolvimento da sociedade; pois, um programa de controle de arboviroses que leve em conta a realidade local e que ofereça outra série de serviços, pode manter um elo entre comunidade e o serviço público, aumentando a confiança entre as partes, estimulando a comunidade a exercer a cidadania, produzindo efeitos positivos na redução do risco de transmissão vetorial (CHIARAVALLI NETO *et al.*, 2006).

As estratégias metodológicas com ludicidade e diálogo foram apreciadas pelas comunidades trabalhadas, observando-se mudanças na compreensão e no comportamento dos participantes, sobretudo no desejo de levar a outras pessoas tudo que havia sido compartilhado. Logo, metodologias respaldadas na extensão universitária e tomando como base os princípios da Educação Popular em Saúde podem favorecer importantes processos de transformação, tanto no ensino médico (RIOS e CAPUTO, 2019) como em demais graduações na área da saúde.

Pode-se observar que as ações extensionistas voltadas para educação em saúde precisam utilizar ferramentas que permitam aos sujeitos tornarem-se elementos propulsores do seu sucesso educativo. Com as atividades extensionistas deste relato, foi possível criar condições para que o(a) graduando(a) do BIS pudesse(m) compreender, analisar, lidar com a realidade e com as diversas formas de conhecimento, contribuindo para a sua formação enquanto cidadão político, ético e crítico, potencializando sua vinculação e compromisso sócio sanitário e político com a sociedade.

Referências

AFFONSO, R. S. *et al.* Quantificação e caracterização dos principais componentes do extrato etanólico de cravo-da-índia *Syzygium aromaticum* [L] Merr. et Perry. **Rev. Virtual Quim.**; 6(5): 1316-1331, 2014.

ANDRADE, L. H.; OLIVEIRA, J. V.; LIMA, I. M. M.; SANTANA, M. F.; BREDAS, M. O. Efeito repelente de azadiractina e óleos essenciais sobre *Aphis gossypii* Glover (Hemiptera: Aphididae) em algodoeiro. **Revista Ciência Agronômica**, 44(3): 628-634, 2013.

BRASIL. **Ministério da Saúde alerta para aumento de 149% dos casos de dengue no país**. Ministério da Saúde, 2019. <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45257-ministerio-da-saude-alerta-para-aumento-de-149-dos-casos-de-dengue-no-pais>.

BUENO, V. S.; ANDRADE, C. F. S. Avaliação preliminar de óleos essenciais de plantas como repelentes para *Aedes albopictus* (Skuse, 1894) (Diptera: Culicidae). **Rev. Bras. Pl. Med.**, Botucatu, 12(2): 215-219, 2010.

CANAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), 36(1): 59-66, 2013.

CANTON, K. **Era uma vez Irmãos Grimm**.- São Paulo: DCL, 1ª ed, 2006.

CHIARAVALLOTI NETO, F. *et al.* Controle do dengue em uma área urbana do Brasil: avaliação do impacto do Programa Saúde da Família com relação ao programa tradicional de controle. **Cad. Saúde Pública**, 22(5): 987-997, 2006.

CIAPPONI, A. *et al.* Experiências, barreiras e facilitadores na implementação de intervenções de controle do *Aedes aegypti* na América Latina e no Caribe: estudo qualitativo. **Cad. Saúde Pública** [online], 35(5): e00092618, 2019.

DANTAS, O. M. S.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 38(3): 711-726, 2012.

DONALISIO, M. R.; FREITAS, A. R. R.; ZUBEN, A. P. B. V. Arboviroses emergentes no Brasil: desafios para a clínica e implicações para a saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, 51: 30, 2017.

LIMA, E. P.; GOULART, M. O. F.; ROLIM NETO, M. L. Meta-analysis of studies on chemical, physical and biological agents in the control of *Aedes aegypti*. **BMC Public Health**, 15:858, 2015.

OLIVEIRA, R. M.; VALLA, V. V. As condições e as experiências de vida de grupos populares no Rio de Janeiro: repensando a mobilização popular no controle do dengue. **Cad Saúde Pública**, 17:77-88, 2001.

RIOS, D. R. S.; CAPUTO, M. C. I. Para além da formação tradicional em saúde: experiência de Educação Popular em Saúde na formação médica. **Rev. Bras. de Educação Médica**, 43(3): 184–195, 2019.

SANTOS, C. O. **Óleo essencial de *Mentha piperita* L.**: uma breve revisão de literatura. [TCC] Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 20f, 2011.

UFRB. Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS): **Reformulação Curricular**. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica / Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.

Era uma vez: uma Universidade com histórias a contar

Samara Almeida Guimarães

Kelly Barros Santos

Os seres humanos são movidos por uma necessidade de compreensão e tradução do mundo externo e interno, para isso utilizam a linguagem, um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, aplicados no objetivo de se comunicar (ASHA, 1982). Nesse sentido, a linguagem representa o alicerce da transmissão cultural, de valores e de tradições que permeiam a sociedade, e tem uma conexão profunda com a experiência humana.

No decorrer da História os territórios, que antes eram isolados, se aproximaram e passaram a compartilhar cultura, língua e costumes (SANTOS, 2013). Nessa intercomunicação cultural e linguística, o inglês destacou-se como a língua comum para o encontro entre os povos. A esse respeito Berns (2005) afirma que o inglês serve a diferentes propósitos no século XXI, indo além do diálogo presencial, para meios de comunicação em massa, aproximando relações interpessoais e comerciais no mundo.

Por conseguinte, o mesmo autor conclui que o inglês adquire uma função social e o ensino da língua inglesa nas escolas e demais ambientes de aprendizado tornou-se um capital simbólico para uma ascensão social imaginada. Entretanto, há uma deficiência nesse ensino, resultante da desigualdade de acesso existente na educação. Diante disso, Bourdieu e Passeron (2009) ressaltam que o sistema educacional (privado *versus* público), atende à ordem de mantenedor e reproduzidor de desigualdades, quando perpetua condições de vida que legitimam diferenças sociais que ultrapassam a sala de aula.

Assis e Cox (2007) levantaram estudos que constatam que o insucesso do ensino da língua nas escolas públicas, contribui para que seus alunos deixem de usar a língua fora da sala de aula, e de acessar determinados espaços profissionais e culturais. Para tanto, Barros (2017) ressalta a necessidade da intervenção dos governos para garantir o acesso igualitário à educação, para desestruturar as

relações de poder e prestígio que se estabeleceram quando a própria estrutura escolar, em diversas instâncias, continuamente reforça as hegemonias culturais. Paralelamente, existem os indivíduos (professores, pesquisadores, linguistas, estudantes, entre outros) que utilizam ferramentas para democratizar o ensino de línguas estrangeiras para alunos que foram excluídos das agendas de políticas educacionais linguísticas.

Em se tratando de acesso ao aprendizado de línguas, esse estudo optou por utilizar as narrativas como instrumento metodológico. Meireles (1997) relembra que a arte de contar histórias permeia a sociedade desde os primórdios da civilização transmitindo entre os povos as experiências que eles selecionam como indispensáveis à vida. Dessa maneira, vivenciar a palavra de múltiplas formas é fundamental, explorando diferentes linguagens para capturar o mundo ao redor, motivando o indivíduo a se manifestar de forma ativa, criativa e participativa recriando a cultura com um olhar crítico e observador (DIAS, 2003).

Por essa razão, com o objetivo de fazer a comunidade desfrutar da língua, o presente trabalho irá apresentar os resultados e impactos sociais do projeto de pesquisa 'Pó de pirlimpimpim para uma universidade que tem histórias para contar e ensinar inglês às crianças das comunidades', cujo propósito foi oportunizar experiências de aprendizado da língua inglesa dentro de espaços onde o acesso ao idioma ainda não é uma ação democrática. Para além disso, objetivou mostrar como essa tentativa de transformar perspectivas educacionais fora da universidade, retornou pelos muros caídos e impactou os estudantes, dando-lhes, também algo novo. Logo, aí, então, era uma vez...

Segundo Barros (2017), contar história é conseguir capturar o olhar da platéia sem que seu interesse recaia sobre a imagem do contador em si, deixando a fábula como secundária. Assim, ao se contar uma história o ator principal é o livro, o narrador apenas protagoniza suas linhas, requer uma performance sincronizada entre voz e corpo (BARROS, 2017). Por fim, o narrador evoca a trama, deixando que ela preencha a imaginação dos ouvintes com olhos, ouvidos e todas as sinestésias que transparecem no processo, porque, ao contrário do imaginário popular, contar histórias infantis (HIS) requer planejamento e estudo.

No tocante a preparação e execução desse projeto que aqui está configurado em forma de relato, faz-se necessário dizer que as ações foram

desenvolvidas durante o Curso de Extensão¹ realizado pela professora de Laboratórios de Língua Inglesa II e IV, Kelly Barros, cujo objetivo geral era tornar o/a aluno(a) do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), em um contador da alegria e em um indivíduo social que pensa na democratização do acesso à língua inglesa por crianças de comunidades.

No entanto, para alcançar essas duas metas, era preciso fazer com que nós, estudantes, compreendêssemos os objetivos específicos do projeto: a) desenvolver a habilidade de escutar em língua inglesa sem a tensão e o compromisso de traduzir ou compreender de imediato uma estrutura ou um termo; b) estimular o/a aluno(a) do BIS (e as crianças) a ultrapassar a barreira de ouvir em 'língua estrangeira'; c) Motivar os estudantes da Graduação a se expor através do uso da língua inglesa e d) Possibilitar que os ouvintes (os/as alunos/alunas do BIS e as crianças) corram riscos e usem a língua inglesa de maneira lúdica.

Por essa razão, no intuito de atingir os propósitos deste trabalho as ações foram divididas em duas etapas. Durante a primeira fase: i) os alunos do Curso de Extensão eram expostos a parte teórica sobre o aprendizado de inglês através da contação de história; ii) a professora apresentava a técnica através de práticas de contação de pequenas histórias e, esse exercício incluía estratégias para o uso correto da voz, das expressões corporais e de interação com crianças, além disso, iii) ciente de que o público alvo eram crianças, a professora enfatizava a importância de aspectos metodológicos envolvidos na tradição oral de contar, para tanto, durante o curso foi mostrada a rotina de uma sessão: 1. música para abrir uma história; 2. ensinar previamente o vocabulário que deveria ser explorado durante a narrativa; 3. jogos para constar a apreensão desses lexemas; 4. a contação *per si* e, no final, 5. a retomada da narrativa através de atividades recreativas.

No decorrer da segunda etapa do curso, os estudantes do BIS deveriam contar histórias para os próprios colegas, utilizando-se das técnicas citadas anteriormente. Concomitantemente, preparavam atividades e construía materiais, objetos que pudessem auxiliá-los na mediação do ensino das palavras em inglês. Nesses momentos, tentamos e experimentamos várias estratégias de ensino, criando e recriando brincadeiras infantis, discutíamos sobre as técnicas

¹ Esse curso é intitulado "Quem conta seus males espanta" e faz parte da programação do projeto de pesquisa cadastrado como 'Pó de pirlimpimpim para uma universidade que tem histórias para contar e ensinar inglês às crianças das comunidades. O projeto teve início em abril de 2019 e ainda está em andamento no momento desta publicação.

que mais se encaixavam em cada contexto de atuação e quando éramos os contadores da vez, assumíamos o lugar do ensino, e a partir daí nossos erros e acertos eram identificados e debatidos.

Vale lembrar ainda que durante as sessões nós resgatávamos nosso conhecimento prévio em Língua inglesa, aprendíamos com a professora, com os pares e praticávamos habilidades de ‘reading’, ‘listening’ e ‘speaking’, criando oportunidades para o nosso desenvolvimento na língua estrangeira. Essas escolhas se basearam no pressuposto de Behrens (2000, 2006) de que a aprender ensinando e pesquisando, com autonomia, criatividade e uma visão crítica, solucionando problemas e questionando, é o caminho para o conhecimento que transforma a sociedade.

Além disso, buscávamos problematizar nossa atuação nos diferentes espaços, bem como os diferentes contextos e *modus vivendi* de cada local em que atuávamos, antes e após cada visita. Dessa forma, esse processo de duas fases tinha seu momento de catarses na atuação dos estudantes dentro dos seguintes espaços: abrigo para menores Casa das Cores em Santo Antônio de Jesus, Grupo de Assistência à Criança com Câncer (GAAC) em Salvador e na Comunidade Quilombola do Engenho da Ponte em Cachoeira, no período de abril de 2019 a abril de 2020. Em consonância a isso, através do desejo de diminuir diferenças sociais e raciais, contribuindo para a o acesso a ferramentas para pensar criticamente o mundo, foram selecionadas as seguintes histórias: O cabelo de Lelê, de Valéria Belém (2007); Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado (1986); Bolada e amigos, de Ana Maria Machado e Claudius (1984). Nesse momento de ocupação do contexto e na função de contadores, os 13 alunos participantes do projeto, seguiram os seguintes percursos metodológicos:

Quadro 1: Apresentação das histórias.

História	Objetivo	Objetivo implícito	Atividade
 <p>O cabelo de Lelê</p>	<p>Ensinamos estruturas do corpo humano: hair, nose, eyes, mouth e ear.</p>	<p>Refletimos sobre valores estéticos e, por meio disso abordamos questões identitárias de raça, etnia, ancestralidade e autoestima.</p>	<p>a) Ditado de desenho; b) Pintura no rosto; c) Pega-pega das palavras.</p>

<p>Menina bonita do laço de fita</p> 	<p>Ensinamos os substantivos: boy, girl, rabbit e as cores.</p>	<p>Discutimos identidade racial e de gênero, abordamos as relações familiares e questões sobre a autoestima.</p>	<p>a) Apresentamos as palavras boy/girl/rabbit através das imagens; b) Desenvolvemos atividades a fim de estimular o aprendizado das cores: yellow, White, black, blue, red.</p>
<p>Bolada e Amigos</p> 	<p>Ensinamos o nome dos animais: monkey, rooster and cat.</p>	<p>Abordamos sociabilidade e amizade, e apresentamos o aprendizado por meio de brincadeiras. O ponto chave foi mostrar que é possível brincar de aprender.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confecção de uma bola (ball) feita de meia; 2. Colorimos os animais da história para aprender o novo vocabulário: monkey, cat, rooster; 3. Brincamos de morto-vivo para revisar o vocabulário; 4. Brincamos com a ball, assim como fizeram os personagens: "Quem não joga bola, leva... bolada".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Naturalmente, é válido ressaltar que a elaboração dessa tabela parte do pressuposto teórico de que as HIS trazem elementos extraordinários para o aprendizado, dificilmente encontrados em outras metodologias de ensino. Dias (2003), argumenta que histórias em inglês/contadas para o ensino desse idioma conduzem o aluno a um estado de escuta sensível e interessada, levando o ouvinte a um patamar de encantamento, no qual ele se esquece de "si mesmo". Com isso, ele memoriza a história, absorve a experiência captada pelos diversos sentidos ativados naquele instante e adquire espontaneamente o dom de recontá-la um dia.

Nossa escolha das histórias perpassou através do olhar do outro, ou seja, em qual realidade seria contada, afinal, cada narrativa guarda ensinamentos de complexidade e processos de aprendizagem distintos, por isso deve ser pensada para o ouvinte e não somente para o conforto do contador. Nesse sentido, foi essencial refletir sobre o contexto e as correntes teóricas contidos na narrativa, do contrário, poderíamos alimentar os mecanismos de exclusão e preconceito. Assim, ao fazer essa escolha consideramos a afirmativa de Barros (2017), de que as histórias podem suscitar o imaginário e responder a curiosidade da criança, através de emoções acionadas por um conjunto de símbolos, implícito nas

tramas. Às vezes, são esses signos que agem inconscientemente no pensamento dos ouvintes, e gradativamente ajuda-os a resolver conflitos interiores, que eles normalmente vivem.

Ainda no tocante às nossas escolhas metodológicas, nós utilizamos estratégias de reconhecimento das palavras em língua estrangeira: 1. Nós nos caracterizamos dos personagens da história; 2. fizemos representação por meio de teatro e 3. utilizamos painéis, bonecos, brincadeiras e dinâmicas. Essas estratégias foram importantes para fazer com que as crianças se identificassem com as narrativas e para estimular a participação ativa durante o processo. Consequentemente, a compreensão dos conceitos e a assimilação dos termos desconhecidos seguiram caminhos de saberes menos subjetivos, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Estratégias.

Atividade	Descrição	Objetivo(s)
Dinâmica de apresentação das palavras	Antes da história nós apresentamos cada palavra em inglês com a tradução, e as crianças repetiram.	Os ouvintes se familiarizaram com os termos, e começaram a dar significados.
Dinâmica de fixação das palavras	Após a história trabalhamos as palavras em inglês da seguinte forma: Alusão à brincadeira do "morto vivo": as crianças foram divididas em dois grupos, com duas palavras. As palavras eram ditadas alternadamente e o grupo correspondente se levantava e o grupo oposto ficava abaixado; Usamos de desenhos e imagens com a representação das palavras, quando apontávamos um(a) as crianças falavam a palavra correspondente; Os contadores caracterizados realizaram jogos e brincadeiras com as crianças.	Destacar as palavras que desejávamos ensinar. As crianças com dificuldades reaprenderam os termos. A repetição da palavra ajudou na memorização.
Atividade para exercitar o aprendizado	Para exercitar e aplicar as palavras nós realizamos as seguintes atividades: As crianças coloriram ou pintaram desenhos que remetiam à história contada, e principalmente às palavras ensinadas; Fizemos pinturas faciais que remetiam aos termos em inglês; Confeccionamos junto com as crianças uma bola de meia; Nós conversamos com elas em pequenos grupos sobre a língua inglesa.	As crianças descobriram diferentes aplicações da nova língua e praticaram os termos, além disso, elas compartilharam o que foi absorvido e perguntaram suas questões individuais sobre o assunto. Para nós, foi o momento em que percebemos o que as crianças absorveram de todo o processo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Desde o princípio, nós pensamos na contação de história como parte intrínseca do projeto `Pó de pirlimpimpim para uma universidade que tem histórias para contar e ensinar inglês às crianças das comunidades`. Isso nos moveu de maneira especial, buscando a ludicidade, a magia e muitas vezes objetivos que nos pareciam intransponíveis, por fim, tornaram-se realidade. Bettelheim (2007) afirma que escutar histórias possibilita a descoberta do vasto mundo de conflitos e dificuldades e de um universo de soluções dadas pelos personagens. Assim foi esse trabalho, tão carregado de ensinamentos e superações para nós, contadores, quanto para as crianças que nos ouviam, de diferentes espaços territoriais.

Abramovich (1991) escreveu que para se contar uma história é bom saber como se faz. Em consonância com ele, nos reuníamos semanalmente com a orientadora do projeto para aprender a contar história. Assim, concordamos com o autor quando diz que nela há o encontro com novas palavras, o contato com a música, com a sonoridade das frases e dos nomes, por isso, interpretamos personagens de textos, cenas de histórias, estudamos autores e contadores importantes e debatemos sobre suas ideias, concordando e discordando, mas no fim construindo conhecimento.

Ademais, contamos diversas histórias, identificando nossos erros e acertos, e nos colocamos ora como ouvintes, ora como narradores, em busca de entender as nuances do contar e o que é importante para gerar conexão com a história. Foi quando exercitamos o que o mesmo autor refletiu ao afirmar que na história capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo na forma de uma canção, ou, pode-se ainda brincar com a melodia dos versos, acertando as rimas, ao jogar com as palavras.

A Comunidade Quilombola do Engenho da Ponte foi o primeiro local em que atuamos, nesse quilombo as crianças tiveram contato pela primeira vez com a língua inglesa. Foi à medida que nos aproximamos desta realidade, que começamos a enxergar as dificuldades locais, como a falta de acesso a leitura, a língua e a educação de qualidade. Essas lacunas ficaram ainda mais evidentes no decorrer das ações, quando as atividades requeriam a sua participação. Nesses momentos, também conseguimos captar das crianças o quão pouco a leitura e o estudo formal eram incentivados na comunidade.

Além disso, o acesso à comunidade foi difícil, o que, para nós reforça a situação de carência de recursos literários e educacionais existente no quilombo. Diante disso, as ações conduzidas tiveram um papel importante, no sentido de despertar aqueles sujeitos para buscar novas estratégias comunitárias e governamentais para garantir a oferta de educação e recursos na região.

O desafio desta ação foi compartilhar conhecimentos e aprendizados sem desrespeitar a cultura e a vivência de cada participante, por isso, a instrumentalização teórica sobre as comunidades quilombolas, o diálogo e a escuta foram essenciais para que todos os envolvidos se sentissem confortáveis nessa troca de ensinamentos. Pautados em Candau e Russo (2010), o grupo teve como um de seus objetivos, ético e político, o exercício da interculturalidade, voltados para a construção de sociedades democráticas que vinculam igualdade e reconhecimento da diversidade cultural, de forma a propor alternativas ao caráter monocultural predominante.

Nesse sentido, a história O cabelo de Lelê com sua abordagem profunda à ancestralidade, pertencimento cultural e respeito às diferentes etnias, foi um presente dividido entre os contadores e as crianças, provocando o pensamento crítico de um mundo permeado pela intolerância. Diante da história, os pequenos ouvintes voltaram seu olhar para o outro, no ato de ter que identificar partes do rosto (*nose, a mouth, os eyes, o hair, a ear*), as crianças apreenderam as palavras, dentro do contexto significativo sobre identidade e o valor da beleza individual.

Durante o trabalho no Grupo de Assistência à Criança com Câncer, um local de cuidado e recuperação de crianças acometidas com câncer, várias questões relacionadas à autoestima, autoaceitação e a importância das redes de apoio surgiram, como elementos que asseguraram as condições de saúde das crianças. Isso porque, nós levamos em consideração que quando crianças se vêem diante do adoecimento, experienciam mudanças orgânicas e psicológicas, desenvolvendo maneiras de enfrentamento, a partir dos significados que atribuem nessa situação (VALLE, 2001).

Diante dessas alterações em seu quadro clínico, as crianças percebem a ameaça de morte, tornando-se essencial construir um ambiente seguro para promoção saudável da continuidade do desenvolvimento infantil, para isso, o brincar é uma estratégia importante. Então, os jogos, as histórias, o esconde-esconde assumem um papel essencial no auxílio do enfrentamento das repercussões psicológicas da doença (CARVALHO; BEGNIS, 2006).

Sobre essa experiência, para nós, alunos(as) da área da saúde é importante registrar que havíamos preparado para as crianças do GAAC, a história Bolada e Amigos, com o intuito de trazer alegria para os pacientes infantis na condição de internados. Ao chegarmos à instituição fomos instruídos a mudarmos a narrativa, uma vez que as crianças em tratamento quimioterápico não poderiam realizar nenhuma atividade de correr ou que levasse o/a paciente ao cansaço. Nós poderíamos ter inferido essa premissa, uma vez que nesse estado, eles/elas ficam com a imunidade baixa. Naquele instante, enquanto estudantes-futuros profissionais da área de saúde precisávamos fazer um deslocamento emocional que provocasse um olhar mais crítico para o adoecimento infantil e, dessa maneira reorganizarmos as prioridades acadêmicas para a troca da narrativa.

Menina Bonita do Laço de Fita parecia adequada para aquele desafio, devido ao fato da narrativa dialogar profundamente com a realidade dessas crianças, pois sua abordagem à autoestima, raça, valorização da beleza negra e formação de laços relacionais, as levou a um estado de contemplação e autoaceitação. Após a sessão, acreditamos ter feito a melhor escolha, porque apesar dos nossos erros e acertos, as crianças se deram por contentes ao ponto de perguntar: “já acabou, tia?”.

Após essas intervenções, nosso projeto foi convidado para realizar uma ação continuada no Abrigo para Menores Casa das Cores, um local de acolhimento temporário para crianças e adolescentes. Nesse abrigo encontramos crianças sedentas por viagens imaginárias, novos aprendizados e afeto, isso ressaltou a necessidade do projeto. Compartilhar uma nova linguagem com essas crianças foi como abrir os olhos para uma realidade na qual faltavam tantos recursos. Para nós, universitários sobravam livros, palavras e oportunidades, assim, talvez, quem sabe nessa troca nós não poderíamos incitar nos pequenos aprendizes um processo de reflexão para mudar suas próprias realidades.

Nesse aspecto, a história Bolada e Amigos foi um trunfo, por sua abordagem ao universo da brincadeira, do aprender com a diversão, da importância da sociabilidade, dos grupos sociais e da comunidade. Seu enredo traz a simplicidade e importância dos vínculos de amizade e do brincar junto, aprendendo no processo. Nesse sentido, o abrigo Casa das cores movimentou emoções, de forma que as crianças saíram pensando que é possível ter acesso a uma língua estrangeira.

Nesse instante que terminamos de apresentar os locais das sessões de contação de história, acreditamos que a escolha por expor a língua dentro das narrativas, deve-se a crença de que o desenvolvimento da habilidade de ouvir (*'listening'*) para repetir prepara o aprendiz para os outros estágios de aquisição de língua. Dessa maneira, sempre que retornávamos para um dos espaços citados, nós recapitulávamos o que foi ensinado no encontro anterior e constatávamos que a maioria das crianças conseguia recordar cerca de 80% das palavras.

Além disso, repetíamos as dinâmicas realizadas para trazer as palavras à memória (recuperação) por meio, também dos sentimentos vivenciados, mais uma vez contribuindo para sua memorização. Escolhemos essa metodologia baseado nos estudos propostos por Lewis (2003) sobre como utilizar o aprendizado de vocabulário de maneira eficaz, ao se remeter ao léxico a partir dos três aspectos que caracterizam uma palavra: forma, significado e uso.

Segundo Nation (2002), a recuperação de uma palavra envolve os níveis de conhecimento receptivo e produtivo. Dentro dessa configuração, o autor diz que cada vez que um aluno recupera uma palavra, reforça-se o elo entre sua forma e o significado. Quanto ao terceiro processo cognitivo, sobre o uso, envolve a produção e a utilização do termo em diferentes contextos (NATION, 2002). Assim, o projeto mostrou resultados, quando as crianças demonstraram que passaram a se relacionar com o inglês com maior naturalidade e familiaridade e de como as HIS produziram lembranças carregadas de sentimento.

Dessa forma, nosso planejamento e esforço em fazer pesquisa nesses espaços demonstrou que o ensino de línguas estrangeiras, implica na elaboração de objetivos educacionais em favor de movimentos de desnaturalização de conceitos hegemônicos sobre o uso da língua. Por sua vez, foi possível mostrar que os espaços, mesmo aqueles socialmente invisíveis, podem ser centros para a construção das identidades híbridas que ocupam as salas de aulas, vistas como um ambiente propício para a socialização translíngua. Dessa maneira, revela-se um exercício dinâmico de agência e localidade, com sujeitos conscientes dos códigos dominantes, e que exercem seu direito de imprimir suas línguas (locais), suas vozes, suas subjetividades e suas identidades (CANAGARAJAH, 2013 apud BARROS, 2017).

Para concluir esse episódio da história, compreendemos que a infância é a fase em que o maravilhoso, o faz-de-conta provoca o sentimento de resolução

imediate dos problemas com um simples toque da varinha mágica, por isso, ela solicita ao final dos contos o tão conhecido 'conte outra vez' (COELHO, 1998). Ao final, as crianças viajaram na beleza de ser quem são e de poderem ser coautores da história, à medida que completavam as cenas da narrativa.

A cada história contada contemplamos o envolvimento das crianças com a narrativa, bem como, a reprodução autônoma das palavras ensinadas. Reafirmando, portanto, a importância de projetos como esse, como meio de aproximar realidades, e possibilitar diversidade de vivências às crianças. Nesse sentido, a contação de história foi essencial para adentrarmos o território emocional da infância, ainda mais importante quando nossa pretensão foi levar o desconhecido, a língua inglesa.

Nós éramos vistos como personagens, a partir do momento em que nos deslocamos para outro território, a fim de contar histórias e contribuir com o desenvolvimento cognitivo das crianças das comunidades. Portanto, essa experiência foi um processo de construção e desconstrução, na qual no contato com diferentes culturas e condições de vida e de saúde adversas experimentamos outros papéis sociais, e assumimos um lugar de protagonistas fora dos muros da universidade.

A cada visita provava-se real a fome e a necessidade das crianças de acessar páginas deveriam estar em suas mãos, mesmo elas estando à margem da sociedade. Isso é o que a educação pública deveria promover, mas estava em falta, junto com a alegria do aprender, as infinitas possibilidades do imaginar e as ferramentas ideológicas adquiridas quando se conhece os enfrentamentos dos personagens. Dessa forma, nós buscamos, com a realização desse projeto, encantar as crianças com um novo idioma, criando oportunidades de ver os animais, os objetos, as cores, o mundo, e com isso, novas oportunidades de pensar, vivenciar e atuar em sua realidade.

Uma vez que essa experiência foi vivida por outros agentes e as histórias narradas por vários contadores, deixei para ser autoral na conclusão. Participar de um projeto que se propôs estabelecer relações entre a Universidade e as comunidade(s), configurou-se para mim, como um convite a dar os primeiros passos em direção a transformação para ser uma profissional de saúde humanizada, que conhece o território em que estou inserida, assim como

preconiza a ementa do componente Processo de Apropriação da Realidade (PAR). Em se tratando de componentes, atuar em contextos como o GAAC, por exemplo, foi uma oportunidade para associar o conceito de saúde integral e uma atuação empática e interdisciplinar.

Por fim, gostaria de usar esse espaço para registrar a minha mudança de perspectiva em relação a proposta do BIS. Talvez eu tenha compreendido que ter ciência das realidades dos sujeitos que me cercam, ser um agente que compartilha conhecimentos e impulsiona mudanças seja necessário e fundamental, tanto para eles quanto para mim, como agente transformadora do modo de fazer médico, em minha futura profissão. Além disso, abrir os olhos para as suas diferentes necessidades, me apropriar de novas formas de ensinar e de aprender, desvelando-me do desconhecimento, ampliando minha linguagem e forma de pensar em condições adversas, provocou um deslocamento de emoções quanto a minha atuação na engrenagem social, como acadêmica de uma universidade pública interiorana, atuante na minha comunidade e como fonte de informação e cuidado para os indivíduos do entorno dessa instituição.

Ademais, não houve dias sem encanto, nem imaginação, por isso, cada palavra sentida e proferida nesse processo foi guardada em minha memória e registrada em meu diário de bordo, para que no mínimo, eu nunca me esqueça de meu lugar como profissional, cidadã, ser humano e, a partir desse projeto, contadora de alegria. Aproximar a nossa experiência acadêmica do alcance de tantas crianças e trocar histórias era nossa proposta, e isso foi o que ocorreu, essas foram as linhas escritas e que continuarão em novas páginas, por crianças quilombolas, crianças valentes que lutam contra o câncer e crianças resilientes que sobrevivem e vivem, apesar do abandono.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr, 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818>. Acesso em: 4 jun. 2020.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Language** [Relevant Paper], ASHA. 1982. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/RP1982-00125/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BARROS, Kelly. “**Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar**”: a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal. 2017. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. 2017.

BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcisio; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BERNS, Maggie. Expanding on the expanding circle: Where do WE go from here? **World Englishes**, Londres, v. 24, n. 1, fev, 2005, p. 85–93. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0883-2919.2005.00389.x>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2009. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teor_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010, p. 151- 169. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 4 jun 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice. New York: Routledge. 2013 *apud* BARROS, Kelly. “**Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar**”: a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal. 2017. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. 2017.

CARVALHO, Alysson Massote; BEGNIS Juliana Giosa. Brincar em unidades de atendimento pediátrico: aplicações e perspectivas. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, 2006. p. 109-117. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228683606_Brincar_em_unidades_de_atendimento_pediatrico_aplicacoes_e_perspectivas. Acesso em: 4 jun. 2020.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, Marina Celia Moraes e Nicolau; MACHADO, Marieta Lucia (orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

LEWIS, Michael. Language in the lexical approach. In: LEWIS, Michael. **Teaching collocation**: further developments in the Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, p.126- 154, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

NATION, Paul. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário**. São Paulo: Special Book Services, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. Possibilidades de atuação em Psico-oncologia pediátrica. In: VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. Valle (Org.). **Psico-oncologia Pediátrica**, 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001, p.77-85.

Núcleo de promoção do sucesso acadêmico do CCS

Luciana Alaíde Alves Santana

Leandro Moura da Silva Bom Conselho

Aline Maria Peixoto Lima

Ana Lúcia Moreno Amor

Neste capítulo, parte-se de uma visão global e sistêmica do sucesso dos estudantes, a qual supera a ideia de sucesso normativo (notas, médias, escores), para contemplar outros aspectos do fenômeno que levem em consideração a qualidade da aprendizagem no ensino superior e a organização institucional em prol da promoção do êxito dos estudantes (SANTANA, 2017a). Trata-se de um fenômeno com múltiplas explicações que envolvem pelo menos três dimensões explicativas, são elas: estruturais, individuais e institucionais (SANTANA, 2019a). No contexto deste capítulo, o olhar estará voltado para dimensão institucional, esta se refere aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso dos estudantes na vida acadêmica. Nesta dimensão, a centralidade estará na instituição e em como ela organizou seus processos internos, de modo a promover o sucesso educativo e, com isso, interferir de forma positiva na trajetória dos seus estudantes.

No âmbito do ensino superior, o papel da instituição como estruturante nas decisões relacionadas com a permanência ou não dos estudantes foi objeto de um estudo longitudinal realizado por Vincent Tinto, o qual estabeleceu conexões explícitas entre os sistemas acadêmicos e sociais da instituição, os indivíduos e a forma como se dava a permanência dos alunos no sistema de ensino superior ao longo de diferentes períodos de tempo. Central para o modelo desenvolvido por este autor foi o conceito de integração social e acadêmica, que se dava pelos padrões de interação entre o aluno e os outros membros da instituição, especialmente, durante o primeiro ano da faculdade, e as fases de transição próprias deste período (TINTO, 2006).

Para este autor, caberia a Universidade criar uma cultura institucional que promovesse o sucesso do estudante, sob a liderança forte dos administradores

universitários de topo. Isso significava instituir um programa em todo o campus que articulasse as diversas ações sob uma coordenação e com a colaboração da comunidade universitária em torno do objetivo comum de melhorar o sucesso da comunidade estudantil na universidade. Isso também repercutia na necessidade de alocação de recursos necessários para o programa de promoção de sucesso, e implantar estratégias que incentivassem a participação de todos os membros da comunidade do campus (ENGLE e TINTO, 2008).

Outros autores como Perrenoud (1995) e Coulon (2012) que integram a vertente de análise sociológica do sucesso educativo, também, deram centralidade aos aspectos organizacionais da Escola/Universidade e consideraram que esta possuía intervenção direta no percurso dos estudantes, uma vez que são responsáveis pela definição dos processos de aprendizagem por meio da organização administrativa e acadêmica.

Apesar desta constatação da centralidade da instituição na promoção do sucesso educativo, na visão de Tinto (2006) as instituições ainda não foram capazes de traduzir em intervenções, o vasto volume de informações produzidas na literatura internacional nos últimos 40 anos, sobre as formas de ação que levariam a ganhos substanciais na persistência do aluno e na conclusão do curso de graduação (TINTO, 2006). Santana (2019b), ao analisar as políticas de ensino superior implantada no Brasil desde a década de 40 até 2014 do século atual, com foco na promoção do sucesso educativo concluiu que “o sucesso educativo não ocupou de forma sistemática um lugar de destaque na agenda dos formuladores da política global de ensino superior brasileiro” (p.45). Esta autora, também, concluiu a partir das evidências apresentadas ao longo do capítulo que o sucesso educativo “foi tratado de forma incipiente, com políticas isoladas, e encarado como algo relacionado ao empenho e à dedicação do estudante, ou seja, o fracasso, deste modo, é naturalizado e produto da elevada exigência dos docentes ou das instituições” (p.46).

Um estudo realizado por Costa, Teixeira e Caetano (2014) trouxe uma importante contribuição para a análise da instituição e seu papel na promoção do sucesso, por meio da avaliação institucional das estratégias e de práticas de suporte à promoção do sucesso acadêmico. Para os autores, a estrutura orgânica dos estabelecimentos de ensino superior revela a centralidade com que as instituições tratam o sucesso dos estudantes. No contexto estudado—instituições

de ensino superior de Portugal – os autores identificaram que as universidades possuíam mecanismos organizados em torno de quatro momentos centrais da trajetória dos estudantes: (1) mecanismos de atração e captação de novos alunos; (2) mecanismos de integração de novos alunos; (3) mecanismos de orientação e/ou acompanhamento; e (4) mecanismos de inserção profissional. Deste modo, as ações/estratégias de promoção do sucesso iniciam antes do acesso e finalizam com a inserção no mercado de trabalho, com um conjunto de estratégias organizadas e institucionalizadas para tal fim e que resultem no êxito dos estudantes e da instituição.

Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar as ações do Núcleo de Promoção do Sucesso Acadêmico do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (NUPSAE/CCS/UFRB). Esta estrutura administrativa voltada para promoção do sucesso dos estudantes teve um curto período de execução na referida unidade acadêmica, com atuação mais contundente junto aos estudantes ingressantes na instituição, por meio do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Neste contexto, o NUPSAE/CCS/UFRB se integrou a outros dispositivos promotores do sucesso educativo presentes no projeto pedagógico do BIS (UFRB, 2016), como organização curricular integrada, metodologias ativas, estudante como centro do processo de aprendizagem e modelo de avaliação (SANTANA, 2017b).

Este capítulo foi construído a partir da análise de documentos institucionais da Pró-Reitoria de Graduação da UFRB (PROGRAD, 2013) e do Relatório de Gestão do exercício 2014 (UFRB, 2014). Ademais, ocorreu uma triangulação destas informações com a vivência dos três primeiros autores no processo de implantação desta estrutura administrativa na Universidade e no referido centro acadêmico, a primeira e terceira autoras atuavam na Pró-Reitoria de Graduação e, o segundo autor, era Chefe do NUPSAE/CCS. Sendo assim, trata-se de um relato da experiência vivenciada com a implantação do núcleo no CCS. Este se organiza a partir da descrição do surgimento do Programa de Promoção do Sucesso Acadêmico na instituição, em seguida são apresentadas as ações implantadas pelo NUPSAE/CCS, com destaque para a parceria estabelecida entre o Núcleo e o evento institucional, “Reencôncavo Saúde”, dado a sua relevância na promoção da integração do estudante à vida universitária e, por fim, são feitas considerações sobre a experiência.

O programa de promoção do sucesso acadêmico

O setor responsável pela elaboração do Programa de Promoção do Sucesso Acadêmico dos Estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPSAE-UFRB) foi a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Esta unidade da administração central elaborou o projeto em 2013, todavia a sua implantação ocorreu em 2014, em dois dos sete centros acadêmicos da instituição. Nos demais centros, o principal fator limitante apresentado, neste documento, para a não implantação do programa foi a falta de recursos humanos (UFRB, 2014).

Para o programa em tela foi definido como objetivo precípua “implantar ações de promoção do sucesso acadêmico, combate ao insucesso e a evasão dos estudantes da UFRB, bem como estimular a educação ao longo da vida” (PROGRAD, 2013 p.6). O documento oficial da PROGRAD que instituiu o programa previa uma ação articulada entre a unidade proponente, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e os Centros Acadêmicos, por meio dos Núcleos de Promoção do Sucesso Acadêmico (NUPSAE). Este Núcleo deveria ser coordenado por um técnico em assuntos educacionais e contar com um elenco de estudantes bolsistas (monitores) envolvidos na execução dos projetos do setor. Além disso, também, estava previsto a existência de um comitê de acompanhamento coordenado pelo gestor do NUPSAE, além dos gestores de ensino, de colegiado e estudantes.

Ainda foi possível apreender, neste documento, elementos que justificavam esta ação institucional de promoção do sucesso. Os argumentos elencados referiam-se ao perfil social dos estudantes da instituição com um percentual de 71% provenientes de classes sociais C, D e E, além de 84% autodeclarados pretos e pardos. Outra justificativa apresentada se referia as elevadas taxas de evasão registradas em cursos de graduação da UFRB (PROGRAD, 2013).

Nos documentos analisados verificou-se que o programa tinha como público prioritário para o desenvolvimento de suas ações os estudantes de graduação: no primeiro ano de ingresso na instituição, àqueles com dificuldades de aprendizagem nos semestres mais avançados dos cursos, estudantes com deficiência, em período de estágio obrigatório ou voluntário e os egressos da instituição. A partir deste público foram definidos cinco projetos: Projeto I – O

ingresso na UFRB: “Transição para vida Universitária”; Projeto II – Acompanhamento da permanência na UFRB; Projeto III - Evasão: identificar os porquês para atuar; Projeto IV – Portal do egresso da UFRB; Projeto V – Estágio curricular obrigatório (PROGRAD, 2013). Os Quadros 1 e 2 apresentam os objetivos gerais e específicos de cada um dos projetos do PPSAE-UFRB.

A implantação do NUPSAE no CCS se deu a partir do interesse da direção da unidade em atuar em prol da promoção do sucesso educativo dos estudantes e das condições de infraestrutura favoráveis à sua implantação. Deste modo, o Núcleo contou com a designação de dois servidores, sendo um deles técnico em assuntos educacionais, que ocupou a coordenação do Núcleo. Ademais, o Núcleo foi instalado em uma sala do pavilhão de aulas, próximo da circulação dos estudantes e, também, foram destinados equipamentos e mobiliários adequados ao seu funcionamento. As atividades do Núcleo iniciaram no CCS em junho de 2014² e foram encerradas em outubro de 2015 após mudança na gestão da Universidade, que definiu pela extinção da estrutura no organograma da PROGRAD. A seguir, algumas atividades desenvolvidas pelo Núcleo.

O marco inicial foi a apresentação da proposta para os professores do centro acadêmico, momento em que os participantes da reunião conheceram o programa e apresentaram questionamentos e sugestões. Um momento paralelo a esta atividade foi a seleção de oito (08) estudantes, que atuaram como monitores no apoio as atividades do programa, estes eram bolsistas do Programa de Permanência Qualificada da PROPAAE/UFRB³.

A opção por ter estudantes envolvidos com a execução das ações do núcleo pautou-se na ideia de que esta estrutura administrativa deveria ter uma grande capilaridade entre os estudantes, principalmente, aqueles ingressantes na instituição. Logo, partiu-se da premissa que o diálogo e interação entre pares seriam mais efetivos para garantir adesão às ações propostas.

Na implantação dos projetos que integravam as ações do programa PSAE no CCS, destacaram-se as ações previstas no projeto “O ingresso na

² <https://www.ufrb.edu.br/portal/ensino/3648-ufrb-lanca-programa-de-promocao-para-o-sucesso-academico>.

³ O Programa de Permanência Qualificada (PPQ) é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior. Este auxílio à permanência refere-se ao repasse pecuniário mensal no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), para estudantes aturem em projetos institucionais.

UFRB – Transição para vida Universitária” (Quadro 1), estas eram voltadas para os estudantes dos anos iniciais da graduação, com objetivo de acompanhar e contribuir com a melhoria do processo de aprendizagem e redução da retenção entre os ingressantes. Neste centro acadêmico, o ingresso na formação em saúde ocorria a partir da entrada no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS, deste modo, este núcleo teve uma ação direta junto aos estudantes que ingressaram neste curso no ano de 2014 e primeiro semestre de 2015.

Uma das ações deste projeto refere-se à acolhida dos estudantes. Na UFRB a principal atividade de integração dos novos estudantes com a instituição é um evento criado em 2006 pela assessoria de comunicação da instituição, denominado de “Reencôncavo”. A primeira edição deste evento foi registrada em vídeo⁴, no qual foi possível perceber que a concepção do mesmo estava alinhada com uma nova modalidade de recepção de calouros por meio de “trote ecológico”, integração com os municípios-sede da instituição, feira de ciências e apresentações da cultura popular.

Quadro 1. Objetivos dos Projetos I e II que integravam o PPSAE-UFRB.

Projeto I – O ingresso na UFRB: “Transição para vida Universitária”
<p>Objetivo geral Acompanhar os estudantes ingressantes no primeiro ano na Universidade de modo a contribuir com melhoria do processo de aprendizagem e redução da retenção.</p> <p>Objetivos específicos Proporcionar a acolhida e integração dos estudantes no ambiente universitário; Realizar caracterização socioeconômica dos alunos que ingressam na UFRB; Analisar as notas dos estudantes ingressantes na instituição por curso e situação de ingresso (cotistas e não cotistas); Identificar as expectativas e motivações do estudante no momento do ingresso; Caracterizar os métodos de estudo dos estudantes; Acompanhar e caracterizar as desistências dos estudantes no percurso: do 1º e 2º semestres; Obter informações sobre o desempenho normativo (notas das primeiras avaliações) e ao longo do 1º e 2º semestres; Dialogar com professores sobre desempenho dos estudantes e dificuldades de aprendizagem; Elaborar um programa de acompanhamento pedagógico junto com o estudante, bem como, acompanhar o seu desenvolvimento; Criar grupos de apoio para os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem de acordo com o perfil de cada curso/estudante; Mapear, semestralmente, nos campi as dificuldades encontradas pelos estudantes dos semestres iniciais, para fomentar a reflexão entre os diversos setores da universidade e implantar de ações; Proporcionar a descoberta e o desenvolvimento de talentos, integrando a formação acadêmico-científica com a vivência da dimensão da criação artística e da apreciação estética das diversas modalidades expressivas da cultura.</p>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=J8bKbjStzoM>

Projeto II – Acompanhamento da permanência na UFRB

Objetivo geral

Promover a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes da UFRB, bem como detectar as situações de retenção e evasão junto às turmas mais avançadas de modo a propor ações para superá-las.

Objetivos específicos

Produzir informações sistemáticas sobre turmas/cursos/disciplinas com elevado percentual de retenção e evasão;

Identificar e acompanhar por meio de um plano de acompanhamento pedagógico especializado aos estudantes com deficiência;

Identificar componentes curriculares com elevado índice de retenção e acompanhar por meio de um plano de acompanhamento pedagógico;

Envolver docentes, técnicos em assuntos educacionais e estudantes em um processo de reflexão-ação sobre seu papel no processo de aprendizagem.

Garantir espaços de trocas e de orientações acadêmicas a fim de constituir grupos operativos na construção e aprofundamento de aprendizagens vivenciadas nos PPCs de Graduação.

Fonte: Elaborado a partir do documento da PROGRAD que instituiu o PPSAE-UFRB (PROGRAD, 2013).

Nos anos seguintes, a realização do evento foi descentralizada e passou a ser responsabilidade dos centros acadêmicos. O “Reencôncavo Saúde” no CCS agrega pessoas e as acolhe. A partir de relatos de participantes: é considerado um abraço!!! Tem uma poesia e uma dimensão de acolher própria, única!

No primeiro semestre do ano de 2014, uma das atividades que constam na programação deste evento voltadas, exclusivamente, para os calouros foi a apresentação do NUPSAE-CCS⁵. Adicionalmente, o Núcleo integrou-se a comissão organizadora, por meio da ação dos monitores que propuseram atividades no evento com as seguintes temáticas: “Representações acerca do cotidiano universitário e processos de subjetivação”; “Cuidados de enfermagem ao Recém Nascido (RN)”; “A Dança no Ambiente Acadêmico - Forró Universitário”; “Você é o que você come?”.

Ao longo dos anos o evento foi se aperfeiçoando e ganhou grande dimensão na unidade acadêmica, na edição do semestre 2015.2 teve como tema gerador do evento: “Na luta contra o *Aedes*: o perigo aumentou e a responsabilidade”. Nos demais períodos letivos, de 2016.1 a 2020.1, os temas variados e instigadores foram: CCS 10 anos; SUS - Cenário de saberes e práticas no campo da saúde; Segurança Alimentar e Nutricional: Impacto sobre a Saúde;

⁵ Programação disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/Eventos/Programa%C3%A7%C3%A3o_do_Reenc%C3%B4ncavo_Sa%C3%BAde_2014.1_1.pdf.

Saúde e Democracia; Ser Re(en)concavo é compromisso!; Contemporaneidade e Gestão do Sofrimento Psíquico; Ensino, Pesquisa, Extensão, Cultura e Políticas Afirmativas no CCS; e Fortalecer para (re)existir!".

Este evento tem como entendimento de que a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, interage com os setores sociais possibilitando transformações nestes e na própria Universidade, promovendo e garantindo valores democráticos, equidade e o desenvolvimento social (FORPROEX, 2012). Nessa perspectiva, o "Reconcavo Saúde" tornou-se uma atividade relevante integrando novos estudantes com a comunidade do CCS, e, deste centro com a comunidade externa. Trata-se de uma ação pautada na participação e acontece na primeira semana de cada período letivo.

Ademais, possibilita que docentes, discentes, servidores técnicos e membros da comunidade externa do Recôncavo e de outras localidades ofereçam atividades que fomentem diálogos entre as graduações do CCS, suscitando discussões ampliadas em saúde, viabilizando também a promoção do conhecimento científico, abordando diversas temáticas, promovendo a conscientização técnica, política e humanística dos discentes e da comunidade externa à Universidade. Os discentes que participaram das últimas edições, em especial graduandos do BIS, relataram reflexos positivos e diálogos proveitosos dessa vivência em sua formação em saúde enriquecendo o arcabouço político e cultural destes (BOMFIM *et al.*, 2019; MATOS *et al.*, 2019).

Outra ação desenvolvida pelo NUPSAE-CCS, no âmbito do projeto "O ingresso na UFRB – Transição para vida Universitária" (Quadro 1) foi a aplicação de um questionário, com a finalidade de traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes, mapear os hábitos de estudo e identificar as motivações destes ao ingressarem no curso. O questionário foi aplicado presencialmente pelos monitores do NUPSAE em reuniões que foram agendadas previamente com as turmas ingressantes. Após processamento e análise dos dados obtidos a ação seguinte do núcleo seria apresentar e discutir com os gestores acadêmicos do CCS os resultados obtidos, com a finalidade de traçar estratégias voltadas para a integração e garantia da permanência dos estudantes. Porém, a fase final dessa ação não foi desenvolvida em função das dificuldades de agendamento de reuniões para apresentação dos dados.

Como produto dessa aproximação com os estudantes, o NUPSAE-CCS percebeu que os mesmos se sentiam “perdidos” na Universidade, ou seja, havia um desconhecimento por parte deles em relação aspectos administrativos, bem como, a falta de sinalização interna no Centro dificultava a mobilidade dos recém-chegados na instituição. Diante deste cenário, o núcleo criou duas estratégias, uma foi o Portal NUPSAE uma página na internet com oferta de serviços e espaço para apresentação de dúvidas relacionadas com aspectos administrativos e apresentação de soluções por parte do núcleo. Outra ação foi o “Projeto de sinalização do CCS”, o núcleo realizou um estudo sobre quais locais seriam sinalizados, bem como, desenvolveu os *“layouts”* das placas de sinalização. Este projeto foi encaminhado para a administração do centro que viabilizou a confecção e instalação das mesmas.

O NUPSAE-CCS estabeleceu outro canal de discussões com os estudantes por meio de encontros com os representantes de turma, com o intuito de identificar possíveis barreiras enfrentadas pelos seus pares no processo formativo. As informações colhidas nestes espaços eram imediatamente encaminhadas para os setores responsáveis, de modo que a estrutura funcionava como um importante canal de comunicação entre estudantes e a gestão administrativa e acadêmica do CCS.

O Núcleo entendeu como estratégica a realização de atividades por meio de projetos de extensão, isso serviu também como estímulo à participação dos estudantes, pois com a frequência nas ações dos projetos estes teriam certificação. Sendo assim, foram implantados os seguintes projetos: 1. “Transição para vida Universitária”; 2. “Tutorando”. O primeiro tinha como objetivo debater temas relacionados os processos de afiliação a vida universitária dos estudantes dos primeiros semestres e, com isso, apoiá-los nesse processo de adaptação. Os encontros eram semanais e sob a mediação do coordenador do Núcleo.

O segundo foi o “Tutorando”, que visava envolver estudantes veteranos no desenvolvimento das ações do NUPSAE-CCS, de modo que estes atuassem como tutores dos calouros orientando-os sobre questões ligadas ao cotidiano da Universidade. Na agenda destes encontros estavam temas relacionados ao funcionamento da Universidade em relação aos aspectos administrativos, especialmente, o acesso à biblioteca e função dos núcleos. Em relação a questões

acadêmicas, os tutores orientavam sobre a dinâmica dos componentes curriculares, o acesso aos materiais didáticos e os processos inerentes à práxis discente.

A seguir serão descritas ações do NUPSAE-CCS relacionadas com a implantação de outros projetos que integravam o PPSAE-UFRB. Em relação ao projeto “Acompanhamento da Permanência” (Quadro 1) o NUPSAE-CCS desenvolveu ações junto aos estudantes com deficiência que ingressaram ou já estavam cursando o BIS. Estes foram cadastrados e as suas demandas identificadas, em seguida foram encaminhadas para o Núcleo de Políticas de Inclusão, estrutura administrativa ligada à PROGRAD que tem a finalidade de assegurar condições de acessibilidade e atendimento adequado aos estudantes com deficiência. Outra ação deste projeto foi a criação de um grupo de escuta com estudantes que enfrentavam dificuldades no processo de adaptação à vida acadêmica.

A partir da observação realizada nos encontros com os estudantes, que as representações estudantis nos colegiados gestores do CCS estavam desocupadas e que os diretórios acadêmicos dos cursos, estavam desativados, aliada a compreensão de que a participação política dos estudantes na dinâmica da Universidade é essencial para fortalecimento do seu sucesso acadêmico, o NUPSAE-CCS fomentou, por meio dos monitores, discussões com vistas a estimular a reativação e o fortalecimento da representação estudantil no conselho de centro, nos colegiados de curso e comitê de monitoria.

Em relação ao projeto “Evasão: identificar os porquês para atuar” (Quadro 2), a principal ação realizada foi o contato por telefone com os estudantes que evadiram dos cursos do CCS. Muitos destes, não foram encontrados em função do cadastro desatualizado, sendo este o principal entrave que inviabilizou obter uma visão ampla dos porquês da saída do estudante da instituição. Outro projeto do PPSAE implantado no CCS foi o “Estágio na UFRB” (Quadro 2), esta ação ocorreu, principalmente, por meio do “Portal NUPSAE-CCS”. Neste espaço, foram criados formulários que permitiam a oferta do apoio administrativo on-line aos estágios, tornando ações como confecção de termos de compromisso e estabelecimento de convênios, muito mais rápidas e eficazes.

Quadro 2. Objetivos dos Projetos III, IV e V que integravam o PPSAE-UFRB.

Projeto III - Evasão: identificar os porquês para atuar
<p>Objetivo geral Identificar as causas da evasão entre os estudantes da UFRB com a finalidade de implantar ações que contribuam com permanência dos estudantes na instituição.</p> <p>Objetivos específicos Identificar os estudantes ingressantes faltosos a partir do primeiro mês de início das aulas, por meio de ações desenvolvidas no Projeto I. Descrever a evasão na UFRB por meio de um levantamento de quando, onde e por que ocorre; Identificar o perfil dos evadidos pós-Enem/Sisu (município de origem, idade, escola em que estudou no ensino médio, renda familiar; etnia entre outros) Analisar os motivos e os fatores (da evasão nos cursos de graduação da UFRB).</p>
Projeto IV – Portal do egresso da UFRB
<p>Objetivo geral Manter um vínculo contínuo com os ex-alunos da UFRB com vistas a fomentar uma postura frente a aprendizagem como um ato contínuo.</p> <p>Objetivos específicos Obter informações sobre os egressos com vistas a identificar seus sucessos, dificuldades; Identificar a contribuição da universidade na constituição da sua relação com mundo do trabalho; Avaliar o percurso formativo destes estudantes na UFRB; Disponibilizar informações sobre eventos e cursos de pós-graduação oferecidos pela Universidade.</p>
Projeto V – Estágio curricular obrigatório
<p>Objetivo geral Oferecer apoio administrativo referente a operacionalização de tais atividades, divulgar informações relacionadas aos Estágios nos Centros.</p> <p>Objetivos específicos Dar encaminhamentos em relação ao estabelecimento de convênios e Orientar os discentes e docentes sobre procedimentos, rotinas e padrões documentais relativos aos Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios.</p>

Fonte: Elaborado a partir do documento da PROGRAD que instituiu o PPSAE-UFRB (PROGRAD, 2013).

Com o projeto “Portal do egresso”⁶ (Quadro 2) foi possível acompanhar os egressos dos cursos do CCS, para o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, esta ação tinha importância ao apontar o caminho dos estudantes que concluíam o curso. Estes, em sua grande maioria, ingressaram em terminalidades oferecidas pelo CCS, ou seja, acessaram os cursos de Enfermagem, Nutrição, Psicologia ou Medicina.

Considerando os mecanismos propostos por Costa, Teixeira e Caetano (2014), para organização da promoção do sucesso educativo no âmbito das instituições de ensino superior, o relato das ações do NUPSAE-CCS permitiu identificar que o Núcleo atuou em três deles, quais sejam: mecanismos de

⁶ O Portal do Egresso da UFRB foi desativado junto com as ações do programa de promoção do sucesso acadêmico na instituição. No link (<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/3475-ufrb-lanca-portal-do-egresso>) é possível visualizar a notícia de criação do Portal em 5/2/2014.

integração de novos alunos, mecanismos de orientação e/ou acompanhamento e mecanismos de inserção profissional.

Apesar de ter contemplado os três mecanismos pode-se afirmar, a partir das ações descritas acima, que NUPSAE-CCS atuou com maior ênfase na execução dos mecanismos de integração dos estudantes calouros, por meio do projeto “O ingresso na UFRB – Transição para vida Universitária”. Neste projeto, observou-se uma forte vocação do núcleo em estreitar os laços entre os estudantes e as estruturas de gestão, tanto administrativas como acadêmicas do CCS. Essa afirmação pode ser comprovada pelas diversas estratégias criadas pelo Núcleo para promover a escuta sensível das diversas questões que envolvem o processo de integração dos estudantes à vida universitária. Então, foram criadas formas de conhecer o perfil socioeconômico, hábitos de estudo e motivações dos ingressantes, projetos de extensão, conversa com líderes de turma.

Ainda neste projeto, um destaque deve ser dado ao evento de acolhida dos estudantes ao CCS, trata-se do “Reencôncavo-Saúde”, um evento importante neste momento de entrada dos estudantes na universidade, por promover uma apresentação do ambiente universitário em toda a sua potência, ou seja, no desenvolvimento de ação de ensino, pesquisa, extensão, políticas afirmativas, bem como espaço de produção e difusão de culturas.

A curta duração desta estrutura administrativa de promoção do sucesso acadêmico dos estudantes no CCS revelou que apesar de o projeto ter sido acolhido pela gestão da unidade acadêmica e por sua comunidade, o fato deste não ter sido encarado pela administração central como prioritário, para enfrentamento de problemas relacionados com a promoção do sucesso dos estudantes no ambiente universitário, o tornou frágil e susceptível a extinção, sem ao menos avaliar a efetividade da experiência implantada no CCS.

Deste modo, pode-se afirmar que a gestão central da Universidade, no momento de implantação do programa, não conseguiu articular a comunidade universitária em torno de um objetivo comum de promover o sucesso dos estudantes, de modo a fortalecê-lo como uma política institucional, ação necessária para garantir a sua sustentabilidade. Neste caso, pode-se concluir que o projeto ficou circunscrito à PROGRAD e ao centro acadêmico que aderiu a proposta e o implantou.

Por fim, o aprendizado que a experiência deixou, para os envolvidos na sua implantação, foi que é possível desenvolver um “ethos” universitário em prol

da promoção do sucesso dos estudantes, por meio de um espaço administrativo propositor e catalisador de ações de integração de novos alunos, de orientação e/ou acompanhamento e de mapeamento da inserção profissional e, com isso, enfrentar problemas importantes para instituição, tais como: a evasão nos primeiros anos do curso, os elevados índices de reprovação em componentes curriculares e a baixa taxa de conclusão de curso.

Referências

BOMFIM, E. S.; ET AL. Reencôncavo Saúde: atividade extensionista em um Centro de Ciências da Saúde. **Anais** do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – 1. ed. – Natal: SEDISUFRN, 2742 f., 2019.

COSTA, A. F.; TEIXEIRA, L. J.; CAETANO, A. **Percurso de Estudantes no ensino superior**: fatores e processo de sucesso e insucesso. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Sampaio, S, Gonçalves G.S. Salvador: EDUFBA, 2012.

ENGLE, J.; TINTO, V. **Moving Beyond Access**: College Success's For Low- Income, First-Generation Students. Washington, DC: The Pell Institute, 2008.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Política Nacional de Extensão Universitária Manaus – AM, .maio de 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%Adtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 03/06/2020.

MATOS, P.J. S.; ET AL. Reencôncavo Saúde no olhar do discente: um relato das experiências vividas. [Anais do] 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 1.ed., Natal, 2742 f., 2019.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Ferreira, J, Cláudio, J. Porto- PT: Editora Porto, 1995.

PROGRAD. **Programa de Promoção do Sucesso Acadêmico dos Estudantes da UFRB (PPSAE – UFRB)**. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2013 (Mimeografado).

SANTANA, L. A. A., **O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: especialidade em sociologia da educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. Portugal, p. 420. 2017a.

SANTANA, L. A. A.; SÁ, V. I. M. A centralidade da instituição na promoção do sucesso educativo: um olhar sobre elementos estruturantes do currículo. **Revista Acadêmica GUETO**, v. 4, p. 69-90-90, 2017b.

SANTANA, L. A. A. O sucesso educativo: da ideia de mérito ao fenômeno com múltiplas explicações. *In*: Santana, Luciana A. A. **O Sucesso Educativo no Ensino Superior**: trajetórias de estudantes. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2019a.

SANTANA, L. A. A. A promoção do sucesso educativo no sistema federal de ensino superior brasileiro. *In*: Santana, Luciana A. A. **O Sucesso Educativo no Ensino Superior**: trajetórias de estudantes. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2019b, p. 25-46.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **J. College Student Retention**, Washington, D. C, 8(1), 2006, pp. 1-19.

UFRB. **Relatório de Gestão – exercício 2014**. Cruz das Almas-Ba, 2014. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/images/relatorio/RelatorioGestaoUFRB2014.pdf>. Acesso: 04/06/2020.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)**: Reformulação Curricular. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica / Pró-Reitoria de Graduação. Cruz das Almas, 2016.

Apoio acadêmico ao estudante ingressante

Rita de Cássia Nascimento Leite

Entre 2003-2016, vivemos no Brasil um período de expansão e democratização da educação superior pública demonstrado em dados divulgados nos Censos da Educação Superior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O número de matriculados nas instituições federais de ensino superior (IFES) passou de 567.706 em 2003 para 1.324.984 em 2018 (INEP, 2003; INEP, 2019), um aumento percentual de 133%. Já o número de ingressantes passou de 120.562 em 2003 para 362.005 em 2018 (INEP, 2003; INEP 2019), um aumento percentual de 200%, sendo que, nesse último ano, 288.443 estudantes ingressaram em universidades federais, número que é superior ao total de estudantes que ingressaram nas IFES em 2003.

Uma das consequências diretas dessa expansão foi a entrada de estudantes provenientes das camadas populares, muitos dos quais são os primeiros membros em suas famílias a ingressarem no ensino superior público. A V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES/2018, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), mostrou que 70,2% dos discentes tinham renda familiar *per capita* de até um e meio salários mínimos, sendo que 53,5% pertenciam a famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo. 29,9% trabalhavam e 40,6% estavam procurando trabalho. 1/3 dos que trabalhavam tinha 25 anos e mais; 45,9% trabalhavam mais de 30 horas; 62,2% recebiam 1,5 salários mínimos e 37% eram os mantenedores(as) principais de seu grupo familiar. 30% dos estudantes participavam de programa de assistência estudantil e 41,9% eram cotistas (FONAPRACE, 2019).

A referida pesquisa também apontou que 54,6% dos estudantes eram mulheres; 51,2% se declararam negros; 43,3%, brancos, 2,1%, amarelos e 0,9%, indígenas. 49,3% dos estudantes tinham entre 20-24 anos; 18,6%, menos de 20 anos; 17,3%, entre 25-29 anos e 14,8%, idade maior ou igual a 30 anos. Essa última faixa de idade vem crescendo nas universidades públicas e, como indicou esse levantamento, inclui estudantes que acumularam atraso em sua

vida acadêmica, bem como aqueles que retornaram após período de abandono. 64,7% cursaram o ensino médio em escolas públicas. 11,4% tinham filhos e 85,5% eram solteiros.

Essa diversidade mostra que, por trás do termo estudante, esconde-se um leque de situações e condições pré-acadêmicas e/ou acadêmicas que, por sua vez, implica que o modo de ser estudante e a experiência universitária não são os mesmos para todos. Nesse sentido, como destacam Mancovksy e Más Rocha (2019), faz-se necessário reconhecer que as experiências estudantis remetem a pontos de partida e histórias singulares diversas por parte daqueles que tencionam começar uma trajetória universitária, bem como admitir que está dentro de uma universidade não é sinônimo de estar incluído, de sentir-se parte dela e assumir, a partir daí, uma nova identidade estudantil.

O começo da trajetória acadêmica é um dos momentos mais delicados dessa experiência, uma vez que ela constitui uma etapa determinada, particular e fundante na experiência dos estudantes (GONZÁLEZ VELASCO, 2019). Dois aspectos dessa questão merecem ser destacados.

O primeiro é trazido pelos estudos de Alain Coulon (2008) que apontam que a primeira tarefa do ingressante é aprender o que o autor denomina de "ofício do estudante". Ou seja, ele precisa aprender a se tornar um deles (filiar-se acadêmico e institucionalmente), de modo a garantir que prosseguirá em seus estudos até a diplomação. Para tanto, continua o autor, ele deve adaptar-se aos códigos (regras e linguagem) do ensino superior, aprender a utilizar sua instituição e assimilar sua rotina.

O segundo aspecto envolve o que González Velasco (2019) denomina de problemática "dos inícios". Ao receber o ingressante, a universidade espera que ele reconheça o modo de ser estudante, decodificando e incorporando as suas regras para desenvolver rapidamente as práticas acadêmicas, que vão desde aprender a estudar e organizar o tempo para isso, ajustar-se a um novo tipo de calendário, mudar de colegas em cada disciplina até a projetar-se como profissional, isso tudo sustentando suas dúvidas e incertezas acerca de se o que está fazendo está relacionado com o que foi buscar ou se tem condições de fazê-lo, esclarece a autora.

Contudo, ainda que seja razoável a universidade ter essa expectativa, também é correto reconhecer que quem é recém-chegado não sabe como fazê-

lo. Isso acontece não por falta de capacidade intelectual ou de vontade, nem tampouco pela qualidade da formação recebida no ensino médio. Acontece simplesmente por falta de experiência, na medida em que, ao menos para a maior parte dos estudantes, é a primeira vez que participa do ensino superior que, sem dúvida, difere bastante das instituições educativas por que passou até então (GONZÁLEZ VELASCO, 2019).

Trata-se, portanto, de um momento que implica a necessidade de mudança identitária nos sujeitos, que envolve questões que se colocam em jogo na hora de se tornar estudante universitário: as motivações, os medos, o desconcerto, as expectativas sobre o campo profissional, o grau de conhecimento sobre o curso escolhido, a socialização com os pares, as dinâmicas pessoais relativas ao trabalho e/ou a vida familiar (MANCOVSKY e MÁ S ROCHA, 2019). São, pois, dimensões afetivas/subjetivas da experiência universitária que estão inseridas na qualidade da trajetória estudantil e que podem contribuir para uma história acadêmica exitosa, de fracasso ou de abandono e que, por isso, devem ser consideradas e cuidadas pela universidade.

O FONAPRACE (2019), na pesquisa acima citada, afirma que praticamente um terço dos estudantes ingressou na universidade com pensamento de abandonar o curso. Além disso, indica que 52,8% dos estudantes das IFES já tiveram o mesmo pensamento. Como razões para isso, 32,8% apontaram as dificuldades financeiras, 29,7%, o nível de exigência acadêmico, 23,6%, as dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho, 19,5%, as dificuldades do próprio campo profissional, 19%, os relacionamentos no curso, 18,8%, a incompatibilidade com o curso escolhido, 18,4%, a insatisfação com a qualidade do curso, 15,9%, problemas familiares e 4,7%, assédio, *bullying*, perseguição, discriminação e preconceito⁷.

Tendo em vista a situação estudantil acima exposta, é que, neste artigo, apresento o projeto de extensão Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (GAAE), serviço de atendimento psicológico que tem como objetivo auxiliar os estudantes ingressantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no seu processo de inserção na vida universitária.

Criado, em 2013, inicialmente, como uma proposta de estágio, o Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (GAAE) tornou-se, posteriormente, um projeto

⁷ O questionário aplicado na pesquisa permitia que fosse marcada mais do que uma alternativa.

de extensão. Essa ação foi fruto das reflexões e conhecimentos produzidos pelo Observatório da Vida Estudantil (OVE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Nascido em 2007, como uma linha do grupo de pesquisa *Aproximações: a perspectiva ethno em psicologia do desenvolvimento* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, nos dois anos seguintes, o Observatório se tornou um grupo de pesquisa independente. Desde então, o OVE objetivou explorar aspectos da vida acadêmica estudantil ou daqueles que pretendem adentrar o ensino superior (LEITE e RIBEIRO, 2017).

Em seus encontros, o grupo de pesquisa fomentou reflexões, discussões, produção de conhecimentos, trocas de experiências entre seus membros (pesquisadores, estudantes de pós-graduação, de iniciação científica e de extensão) que possibilitaram verificar que, para os ingressantes das instituições de ensino superior públicas baianas, as questões acima apresentadas sobre a dinâmica de inserção no ensino superior são semelhantes às apontadas nos estudos de Alain Coulon (2008)⁸.

O GAEE, tendo como seu principal objetivo auxiliar os estudantes em seu processo de afiliação à vida universitária, inscreve-se em um serviço de atendimento psicológico ofertado em duas modalidades (atendimento grupal e atendimento itinerante) voltado para os discentes do primeiro, segundo e terceiro semestres dos cursos do Centro, que têm o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) como seu primeiro ciclo.

O atendimento em grupo acontece em encontros semanais de duas horas no Serviço de Psicologia localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS). O grupo é composto por, no máximo, 12 estudantes. Trata-se de um atendimento breve e focal, uma vez que se restringe a 10/12 encontros por grupo e que se concentra em aspectos relacionados à inserção do estudante na vida acadêmica: a transição ensino médio/universidade; o estranhamento inicial do ambiente acadêmico; a separação da família e dos amigos; a migração para a cidade onde fica o *campus* da universidade; a nova moradia; a socialização com novos grupos de pares; a relação com os docentes; as aulas e conteúdo das disciplinas; o funcionamento institucional; a gestão do tempo etc.

⁸ Para maiores informações, consultar o livro de Alain Coulon *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, Edufba, 2008.

Esses encontros são coordenados por duplas de estudantes extensionistas do curso de Psicologia da universidade que se alternam, a cada encontro, nas funções de facilitadoras/es e observadoras/es do grupo e que são supervisionados por mim, coordenadora do Projeto.

Em 2019, começamos a ofertar também o atendimento itinerante com vistas a alcançar os ingressantes que não buscam auxílio no Serviço de Psicologia. Para tanto, as/os extensionistas circulam - em alguns horários semanais - nos espaços do *campus* onde os calouros costumam estar, seja enquanto esperam as aulas começarem, seja nos intervalos de aulas (entrada, corredores e escadas do prédio de aulas, banheiros, *xerox* etc), disponibilizando-se para conversar sobre a vida acadêmica.

Iniciamos essa itinerância já na primeira semana do semestre, durante o Reencôncavo Saúde⁹, que conta com atividades de recepção aos calouros. Nosso interesse, nesse momento, é conhecer suas histórias e fazer uma primeira apreensão do que caracteriza esse grupo de estudantes que chega ao Centro semestralmente. Alguns desses discentes vêm, nessa primeira semana, acompanhados pelos seus pais, o que tem nos oportunizado também conversar com esses de modo a conhecer as suas expectativas e temores em relação à vida acadêmica dos seus filhos.

A premissa de ambas as modalidades de atendimento é a mesma: possibilitar aos estudantes uma escuta qualificada que lhes permita compartilhar suas expectativas, alegrias, medos, angústias, queixas, sofrimentos relacionados a seu processo de afiliação acadêmica e auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento às questões difíceis ou desafiadoras trazidas por eles em suas falas. No atendimento grupal, os estudantes têm a oportunidade de partilhar o seu mal-estar também com os demais ingressantes participantes; nas duas modalidades, podem ressignificar suas aflições e preocupações à medida que percebem que seus sentimentos e dificuldades iniciais na universidade são comuns e esperados, compreendendo que esse é mesmo um momento que vem acompanhado de muitas rupturas na vida que tinha e conhecia antes de entrar no ensino superior.

⁹ O Reencôncavo Saúde é uma atividade semestral promovida pela Direção/Gestão de Extensão do CCS que visa recepcionar toda comunidade acadêmica no início de cada semestre e possibilitar a integração entre a universidade e a comunidade externa.

Entendemos aqui como escuta qualificada a ação de se disponibilizar para estar presente, prestar atenção e acolher, sem julgamentos e valoração, tanto o que é dito pelo estudante, o modo como é dito, mas também o entorno do que é dito: "as nuances de voz, a trepidação, a respiração, a intensidade, a velocidade, o tempo" (WENZEL e RICHTER, 2002, p.8), sustentando uma conversação a respeito das situações trazidas por ele, o que nos permitirá compreender o sentido do que é expresso.

Para Rogers (2001), quando a pessoa encontra alguém que a escuta e aceita seus sentimentos, comportamentos e condições, ela começa a se tornar capaz de ouvir a si mesma, respeitando seus próprios sentimentos, inclusive, aqueles que costuma negar ou tem dificuldade de reconhecer. Buscamos constituir assim uma relação de cuidado e solidariedade que proporcione "o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, uma melhor forma de funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida" (ROGERS, 2001, p.46).

Trata-se, portanto, de um encontro, de um diálogo, de um cuidar e de um espaço a ser construído com vistas a promover processos de reflexão sobre seus próprios pensamentos, emoções e condutas que possibilitem aos estudantes estruturar e apreender a sua realidade, tornarem-se autores da sua experiência acadêmica e construir estratégias para lidar com os desafios que a inserção universitária lhes coloca.

É preciso ajudá-los a descobrir ou desenvolver recursos pessoais e/ou encontrar, no outro e no entorno, meios que lhes possibilitem lidar com as adversidades que, por ora, a entrada na vida universitária lhes traz, seja resolvendo as situações cuja resolução depende deles, seja reduzindo a influência negativa das questões cuja solução não está a seu alcance (LEITE e RIBEIRO, 2017, p.83).

Com vistas a conhecer a dinâmica dos estudantes por nós acompanhados, seja nos grupos ou na itinerância, bem como produzir conhecimento sobre o nosso fazer, as/os extensionistas fazem registros escritos de cada atendimento. Esses relatos são, posteriormente, discutidos nos encontros de supervisão e nos auxiliam a levantar quais são as questões que (pre)ocupam os nossos estudantes ingressantes, ajudando-nos a melhor organizar a nossa intervenção na direção de favorecer uma ampliação da leitura que eles fazem da sua trajetória acadêmica.

Ao longo desses anos de atendimento, conseguimos perceber aspectos recorrentes que envolvem a dinâmica vivida pelos ingressantes do *campus*. De um modo geral, é possível identificar em suas falas: 1. Preocupação com questões acadêmicas propriamente ditas: medo de não conseguir acompanhar os conteúdos apresentados nas aulas; apreensão com as avaliações acadêmicas; dificuldade de entendimento de textos e da linguagem acadêmica; inquietação com as disciplinas de cálculo e biológicas; hábitos de estudo etc; 2. Busca por entender os procedimentos institucionais: o que são e como realizar as atividades curriculares complementares (ACC); como funciona o SIGAA¹⁰; estranhamento dos horários prolongados das aulas das disciplinas etc; 3. Questões afetivo-relacionais: relação com os colegas e professores que, ora dificulta, ora facilita a comunicação; saudade da família e dos amigos antigos; vontade de voltar pra casa; dificuldade de morar com pessoas desconhecidas etc; 4. (Pré)Concepções sobre o curso e carreira escolhidos: expectativa de estudar, o quanto antes, os conteúdos específicos da formação que está realizando; preocupação com o tempo do curso na formação em dois ciclos; desencanto com o curso e/ou desejo de mudar de curso etc; 5. Conciliação entre a vida acadêmica e extra-acadêmica: preocupação em conciliar trabalho e estudo; dificuldade de compatibilizar os estudos com as tarefas domésticas e de organizar o tempo para dar conta de ambos etc. 6. Questões financeiras ou de logística: preocupação com o esforço financeiro que as famílias fazem para que eles permaneçam na universidade; medo de não conseguir um auxílio estudantil que garanta sua permanência no curso; dificuldade de locomoção para chegar à universidade, seja por morar em outra cidade, seja por morar em zona rural dentro do município onde fica o *campus* etc.

Tem chamado atenção o aumento, que parece crescente, de estudantes de mais de 30 anos. Temos os encontrado em nosso atendimento, com cada vez mais frequência, a cada semestre. São, principalmente, mulheres-mães com mais de 35 anos que sonharam em fazer um curso superior, mas que o adiaram para criar seus filhos e que agora temem não conseguir acompanhar as aulas devido ao seu longo tempo de afastamento dos estudos. Algumas se surpreendem com a sua aprovação e chegam ao *campus* muito apreensivas e chorosas, contando-

¹⁰ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas que informatiza os procedimentos acadêmicos de graduação e pós-graduação da Instituição.

nos sobre seu medo e a vontade que têm de desistir, pois não confiam que são capazes, intelectualmente falando, de fazer um curso superior. Também temos começado a atender estudantes com necessidades educativas especiais, grupo que também vem aumentando nos cursos do Centro.

Da mesma forma, observamos que alguns ingressantes já começam a criar estratégias que os auxiliem em sua afiliação. Nas primeiras semanas do semestre, já é possível vê-los se agregando por curso, criando grupos em aplicativos de mensagens, fazendo camiseta do BIS e/ou do curso de segundo ciclo, inserindo-se em projetos de extensão, de pesquisa ou nas ligas acadêmicas. Esses são dispositivos importantes na medida em que favorecem a construção da noção de pertencimento necessária para sentir-se e constituir-se como membro da instituição, o que diminui a possibilidade de fracasso ou abandono.

Também temos tido retornos positivos por parte dos estudantes que nos permitem perceber que a realização desse projeto tem os auxiliado em sua trajetória estudantil. No atendimento grupal, no último encontro, sempre pedimos aos estudantes que avaliem o GAAE. De um modo geral, os estudantes veem esse atendimento como um espaço de acolhimento que contribui para sua integração à UFRB. "Então é você que fica por aqui cuidando da gente. Eu acho muito legal esse projeto de vocês.", disse um discente a uma das extensionistas durante o atendimento itinerante. Temos ainda recebido estudantes nos grupos que vieram por indicação de outros discentes que participaram deles ou que, conhecendo nosso trabalho na itinerância, decidiram participar do atendimento no Serviço de Psicologia. Da mesma forma, temos vivenciado situações em que somos apresentadas/os a um ingressante por um estudante que foi atendido por nós.

Como aponta Paivandi (2012a), o sucesso acadêmico dos estudantes, é medido basicamente por critérios normativos (aprovação nas disciplinas, obtenção de diplomas no tempo prescrito, nota obtida no final do curso, ritmo do percurso, número de concluintes).

Contudo é importante considerar que um curso universitário e as marcas que ele deixa em cada estudante é muito maior do que aquilo que aparece nas normas institucionais, nos currículos, nos programas e ementas das disciplinas. A trajetória estudantil na universidade não se faz só a partir deles, mas se faz também nas vivências e interações que o jovem estabelece no contexto

universitário e fora dele, ao movimentar-se num emaranhado de relações. Como destaca Paivandi (2012b, p.69).

O estudante é construído através de um percurso e está ligado ao mundo através de suas relações, suas representações, sua história pessoal e familiar. Ele representa uma cultura, um meio, um tipo de família, tendo uma posição nesse mundo, projetos e expectativas.

Assim, ao chegar à universidade, ele traz consigo uma "bagagem", um "currículo oculto" que colocará em diálogo com que institucionalmente lhe é proposto, construindo, assim, sua formação acadêmica.

Entendemos formação acadêmica como um processo educativo formal através do qual o estudante se (trans)forma, forjando os recursos que lhe permitem ser autor de sua própria existência, não somente nas dimensões cognitiva e técnico-profissional, mas também nos aspectos afetivo, sociocultural, corporal, político, filosófico, ético etc.

Nesse sentido, o sucesso acadêmico tem um teor qualitativo que não pode passar despercebido, pois não basta estar na universidade; para permanecer nela, é preciso se familiarizar com essa instituição que é, inicialmente, estranha, aprendendo a interpretá-la e fazer uso dela.

De um modo geral, essa inserção como membro vincula-se mais à instituição do que ao estudante ingressante.

A possibilidade de que o primeiro passo do aspirante seja seguro, em grande medida, depende da própria instituição: se joga em sua linguagem, em seus modos de comunicar, de interpelar, nos trâmites requeridos e na explicação e explicitação de como realizá-los (GONZÁLEZ VELASCO, 2019, p.23).

O Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (GAAE), como um dispositivo, busca auxiliar a instituição a fomentar o sucesso acadêmico posto que visa promover uma permanência qualificada do discente, através de um atendimento que lhe possibilite interação com seus pares e agentes institucionais. Desse modo, favorece a afiliação acadêmica do estudante na medida em que, "no espaço de interação se constroem significados próprios que permitem que seus membros façam leituras da realidade que outros membros do grupo podem reconhecer como significantes" (PEREZ; TIELBE; GIRALDO, 2008, p. 432), produzindo, assim, versões e revisões da realidade.

Referências

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília: Andifes, 2019.

GONZÁLEZ VELASCO, Carolina. Sobre la expresión "los inicios". Em: MANCOVSKY, Viviana; MÁ ROCHA, Stella Maris (ed.). **Por uma pedagogia de "los inicios"**: más allá del ingreso a la vida universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios, 2019, p. 19-24.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2003** - resumo técnico. Brasília, Inep, [2004?]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 25 de maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 25 de maio 2020.

LEITE, Rita de Cássia N.; RIBEIRO, Rita Conceição M.T. O grupo de apoio ao estudante que ingressa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em: SANTOS, Georgina Gonçalves,; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, Sonia Maria R. (org.) **Observatório da Vida estudantil**: dez anos de estudo sobre a vida universitária e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 79-89.

MANCOVSKY, Viviana; MÁ ROCHA, Stella Maris. Los inicios a la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes. Em: MANCOVSKY, Viviana; MÁ ROCHA, Stella Maris (ed.). **Por uma pedagogia de "los inicios"**: más allá del ingreso a la vida universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios, 2019, p.11-17.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia da universidade. Em: SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sonia Maria R (org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012a, p.31-59.

PAIVANDI, Saeed. A relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région pariense. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, n.2, p. 63-75, 2012b.

PEREZ, Erico. R.; TIELBE, Esperanza. L.; GIRALDO, Alba. L. Convivencia familiar: uma lectura aproximativa desde elementos de la psicología social. **Diversitas: perspectivas em psicología social**, Colômbia, v. 4, n. 2, p. 427-441, 2008.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENZEL, Rafaela A.; RICHTER, Sandra R.S. Entre a presença do ouvir, sentidos a escutar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v.9, n.1, p. 1-22, 2019.

Sobre os autores

Abdias de Souza Alves Júnior

Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Discente do curso de Medicina pela UFRB.

E-mail: abdias.junior.sa@gmail.com

Adriana Miranda Pimentel

Terapeuta Ocupacional e Doutora em Saúde Coletiva. Docente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia.

E-mail: adriana.pimentel@ufba.br

Aldery Souza dos Passos

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: alderypassos@yahoo.com.br

Aline Maria Peixoto Lima

Mestre em Alimentos Nutrição e Saúde e Graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde. Doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde – UNIFESP-Baixada Santista.

E-mail: alilima@ufrb.edu.br

Alexsandra Santana Pereira

Graduanda no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: alexandrao32008@hotmail.com

Ana Lúcia Moreno Amor

Doutora em Biotecnologia em Saúde / Rede Nordeste de Biotecnologia, Mestre em Patologia Humana / FIOCRUZ, Bióloga / UFBA. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: ana_amor@ufrb.edu.br

Bruno Carvalho Marques

Bacharel em Saúde e Graduando em Medicina pela Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: brunoanglo.bc@gmail.com

Carlos Alberto Silva da Silva

Doutor em Ciências da Linguagem, Mestre em Literatura Brasileira e graduado em Letras.

E-mail: carlosnago@yahoo.com.br

Carlos Henrique Araújo Fonseca

Bacharel em Saúde e graduando em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: carlosv195@hotmail.com

Carmen Fontes de Souza Teixeira

Mestre em Saúde Comunitária, Doutora em Saúde Pública, Professora Titular (aposentada) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA. Docente do programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do ISC UFBA. Pesquisadora da área de Política, Planejamento e Gestão em Saúde, membro do Observatório de Análise Política e Saúde.

E-mail: crmen@ufba.br

Cristiane Oliveira de Jesus

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: cristianeoliveira_7@hotmail.com

Eniel do Espírito Santo

Pedagogo e Doutor em Educação. Docente no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB.

E-mail: eniel@ufrb.edu.br

Edemilton Ribeiro Santos Junior

Bacharel em Saúde e Graduando em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: edemilton2005@hotmail.com

Érica Santos Bomfim

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: ericalevitah@hotmail.com

Everson Cristiano de Abreu Meireles

Doutor em Psicologia / Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. Mestre em Psicologia / Psicologia Social e do Trabalho e Graduado em Psicologia (Bacharel e Psicólogo) pela Universidade de Brasília. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: emeireles@ufrb.edu.br

Fabiana Lopes de Paula

Graduação em Odontologia. Doutorado em Biotecnologia em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com atuação no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

E-mail: fabianalopes.ufrb@gmail.com

Felipe Silva de Miranda

Enfermeiro e Mestre em Microbiologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: felipemirandaz004@hotmail.com

Fernando Vicentini

Doutor em Doenças Infecciosas pelo Programa de Pós-Graduação em Doenças Infecciosas, UFES, Mestre em Ciências Biológicas pela UNICAMP. Graduado no Curso Superior de Tecnologia em Saúde pela Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde. E-mail: vicentini@ufrb.edu.br

Fúlvio Borges Miguel

Cirurgião-dentista, Doutor em Patologia Humana (UFBA). Docente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB de 08/2010 até 07/2020. Atualmente, docente no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: fulviomiguel@gmail.com

Gláuber Andrade dos Santos

Biomédico pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Especialista em Análises Clínicas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Mestrando do Programa de Mestrado em Saúde da População Negra e Indígena da UFRB. Servidor técnico do CCS/UFRB.

Vglauber@ufrb.edu.br

Helene Paraskevi Anastasiou

Especialista em Arteterapia, Mestre em Ensino das Artes Visuais e Docente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB.

E-mail: helene@ufrb.edu.br

Isabella dos Santos Fernandes

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: ysabella_fernandes@hotmail.com

Jéssica Góes da Silva

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: jelgoes1@gmail.com

Kelly Barros Santos

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: kbsantos@ufrb.edu.br

Léa das Graças Anastasiou

Doutora e Pós-doutorado em Educação do Ensino Superior pela USP-SP.

E-mail: lea.anastasiou@gmail.com

Leandro Lourenção Duarte

Graduação em Biomedicina, Mestre e Doutor em Fisiologia Humana pela Universidade de São Paulo. Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com atuação no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

E-mail: lduarte@ufrb.edu.br

Leandro Moura da Silva Bom Conselho

Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social e graduado em Psicologia pela UFRB. Especialista em Educação à Distância pela FTC. Graduado em Licenciatura Plena em História pela UNEB. Técnico em Assuntos Educacionais no CCS/UFRB.

E-mail: leandromoura@ufrb.edu.br

Ligia Maffei Carnevalli

Bacharela em Saúde e Graduada em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: mcarnevalli@gmail.com

Lorena Oliveira Souza

Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: lorena.oliveira98@outlook.com

Luciana Alaíde Alves Santana

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho em Portugal. Mestre em Saúde Coletiva e Graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: ualaide@ufrb.edu.br

Luiz Henrique Silva Mota

Bacharel em Saúde e Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: hsmota@live.com

Ludmylla de Souza Valverde

Nutricionista. Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pelo Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade da Universidade Federal da Bahia. Supervisora de estágios em Nutrição na Universidade Católica do Salvador.

E-mail: ludmyllavalverde@gmail.com

Marcilio Delan Baliza Fernandes

Biomédico, Doutor em Ciências (Biologia Molecular). Pós-Doutorado pela Universidade do Algarve (Portugal). Docente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB.

E-mail: marciliobaliza@ufrb.edu.br

Mayara Melo Rocha

Graduada em Comunicação Social, Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Docente do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: mayaramelo@ufrb.edu.br

Micheli Dantas Soares

Nutricionista e Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: michelid@ufrb.edu.br

Raércia dos Santos Carneiro

Bacharela em Saúde e Graduanda em Enfermagem pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: raercia2015@hotmail.com

Raícia dos Santos Carneiro

Discente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB.

E-mail: raiciasc@outlook.com

Raissa da Silva Santos

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

E-mail: raissadass@hotmail.com

Ricardo Mendes da Silva

Doutor em Biociência Animal pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestre em Ciência Animal e Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: ricardomendes@ufrb.edu.br

Samara Almeida Guimarães

Discente do curso de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bacharel Interdisciplinar em Saúde pela UFRB.

E-mail: samaraaguimaraes@gmail.com

Sibele de Oliveira Tozetto Klein

Graduação em Biologia do Desenvolvimento. Doutorado em Biologia Geral pela Universidade Eberhard Karls Universität Tübingen, Alemanha. Pós-Doutorado em Biologia do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo, Brasil. Pós-Doutorado em Microbiologia pela Universidade de Valência, Espanha. Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com atuação no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

E-mail: sibele.tozetto@ufrb.edu.br

Sônia Maria Oliveira Cavalcanti Marinho

Nutricionista e Doutora em Nutrição. Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com atuação no curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

E-mail: sonia.marinho@ufpe.br

Rebeca Correa Rossi

Bacharela em Saúde e Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde.

E-mail: rebecacorrearossi@hotmail.com

Rita de Cássia Nascimento Leite

Graduada em Psicologia. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com atuação nos cursos de Psicologia e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

E-mail: rcnleite@ufrb.edu.br

Vanessa Nogueira Lopes Maia

Discente do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB.

E-mail: vnlgri@gmail.com

Wesley Araújo de Albuquerque

Graduando em Enfermagem pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde Pesquisador.

E-mail: wesleyenfurb@outlook.com

Os capítulos deste livro revelam o compromisso do corpo docente do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com o sucesso educativo dos estudantes. Compromisso este direcionado não somente para uma perspectiva de êxitos acadêmicos relacionados com notas, aprovação ou integralização curricular, mas, sobretudo, com a qualidade das aprendizagens no ambiente universitário.

Neste livro, a dimensão explicativa preponderante é a institucional. Busca-se relatar e problematizar aspectos relacionados com o contexto institucional de aprendizagem, com realizações acadêmicas complementares e com a cultura institucional de promoção do sucesso do estudante. O caminho delineado, neste livro, ao longo de quatorze capítulos, permite aos/às leitores/leitoras um olhar sobre a construção, no âmbito do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, de um *ethos* institucional capaz de produzir um efeito combinado em prol da promoção do sucesso educativo dos estudantes.

ISBN: 978-65-88622-34-6



Editora UFRB