

**ARCO**  
EDITORES



# ALÉM DOS LIMITES

**EDUCAÇÃO E PESQUISAS  
CONTEMPORÂNEAS**

**VOLUME 3**

**ORGANIZAÇÃO**

Ivanio Folmer  
Gabriella Eldereti Machado

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●



# ALÉM DOS LIMITES

**EDUCAÇÃO E PESQUISAS  
CONTEMPORÂNEAS**

**VOLUME 3**

**ORGANIZAÇÃO**

Ivanio Folmer  
Gabriella Eldereti Machado

**Editor Chefe**

*Ivanio Folmer*

**Bibliotecária**

*Eliete Marques da Silva*

**Revisora Técnica**

*Gabriella Eldereti Machado*

**Diagramação**

*Gabriel Eldereti Machado*

**Imagem capa**

*www.canva.com*

**Revisão**

*Organizadores e Autores(as)*

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Além dos limites [livro eletrônico] : educação e pesquisas contemporâneas : volume 3 / organização Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-381-0

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação  
3. Pedagogia 4. Pesquisas educacionais I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer, Ivanio.

24-237594

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-381-0

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



# APRESENTAÇÃO

O livro “**Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas – Volume 3**” é uma coletânea de estudos que explora os desafios e complexidades da educação em um cenário de constantes transformações. Focado nas interseções entre educação e tecnologia, este volume examina como o ambiente educativo precisa se adaptar aos avanços tecnológicos e às novas demandas culturais e sociais. Não se limita a ver a tecnologia como uma simples ferramenta, mas a considera um fenômeno cultural que modifica as práticas de ensino e aprendizagem, permitindo novas formas de interação e construção de conhecimento. No entanto, a obra adota uma visão crítica, refletindo sobre os limites da integração tecnológica e enfatizando a importância de uma educação inclusiva e acessível para todos.

O volume também aborda a necessidade de metodologias ativas e participativas, colocando os alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado. São discutidas abordagens inovadoras, como o ensino híbrido, a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos, destacando seu impacto prático e seu papel no desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, os capítulos refletem sobre o papel social da educação, priorizando habilidades como pensamento crítico, empatia e resiliência para formar cidadãos éticos e conscientes.

Por fim, o livro convoca educadores e pesquisadores a adotar uma postura reflexiva e investigativa em relação às práticas educativas, incentivando a constante renovação e aprimoramento do saber pedagógico. Esta obra é, portanto, uma contribuição significativa para quem deseja entender a educação em sua complexidade, oferecendo uma perspectiva crítica e abrangente para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma formação integral e ética.

Boa leitura, 2024.

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**As Mulheres Camponesas no Brasil na Contemporaneidade: Evidências Empíricas.....9**

*Carla Lisiane Ibaldi Carabajal*

*Liziany Müller*

*Paulo Roberto Cardoso da Silveira*

*Ivanio Folmer*

*Eduardo Pauli*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-1**

## CAPÍTULO 2

**Ações Afirmativas no Ambiente Escolar: Desafios e Possibilidades na Promoção dos Direitos dos Portadores do Transtorno do Espectro Autista.....24**

*Silvia Goulart Ferreira Barrigossi*

*Eliana Crispim França Luquetti*

*Larissa Inácio Gomes*

*Emanoelly Carvalhal Ferreira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-2**

## CAPÍTULO 3

**Prática Docente e os Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: O Foco no Desenvolvimento de Competências e o Compromisso com a Educação Integral .....36**

*Cléria Anizia da Silva Oliveira*

*Cleuza pereira de Souza*

*Luciane Rodrigues de Oliveira*

*Lucileide da Silva Abreu*

*Marcia Reis Lira*

*Maruzea Anisia da Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-3**

## **CAPÍTULO 4**

### **Da Rua à Sala de Aula: Integrando a História Local no Ensino**

.....47

*Oseias de Oliveira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-4**

## **CAPÍTULO 5**

### **O Papel da Tecnologia na Reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica nas Escolas do Futuro de Goiás**

.....63

*Deborah Loiola do Nascimento*

*Edgar Junior Martins de Araujo*

*Erick Santos Menezes*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-5**

## **CAPÍTULO 6**

### **Uso potencial de los Probióticos: Mecanismos Moleculares y aplicaciones clínicas en el manejo de enfermedades metabólicas.....73**

*Jose Eugenio Chafloque Capuñay*

*Paula Catalina Mehan Capuñay*

*Luz María Guerrero Laban*

*Manuel Alcibiades Cayetano Vásquez*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-6**

## **CAPÍTULO 7**

### **Territorialidade e Saúde na Comunidade Quilombola Passo dos Brum: Desafios e Resistência.....87**

*Diego Willian Nascimento Machado*

*Benhur Pinós da Costa*

*Claudia Luisa Zeferino Pires*

*Fagner D'Ambroso Fernandes*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-7**

## **CAPÍTULO 8**

**Informação, Mobilização e Desejo: Reflexões Acerca do fazer Comunicativo e as Novas Direitas.....103**

*Bianca Brites Mello*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-8**

## **CAPÍTULO 9**

**Ação em Saúde Única no Quilombo dos Alpes e Escolas de Porto Alegre - RS.....116**

*Ana Carolina Santana*

*Ana Júlia Dalchiavon Alves*

*Karen Luzie Souza Da Silva*

*Marilene Paim*

*Diego Willian Nascimento Machado*

*Fagner D'Ambroso Fernandes*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-9**

## **CAPÍTULO 10**

**Infância: Ordem para Brincar.....126**

*José Sargento*

*Sandra Oliveira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-A**

## **CAPÍTULO 11**

**Metodologias Ativas e os Desafios no Ensino Técnico de Contabilidade: Teoria, Prática e Inovação.....136**

*José Lenilson Ferreira de Melo*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-B**

## **CAPÍTULO 12**

**Avaliação do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde na Modalidade Híbrida.....148**

*Mariana Pereira de Almeida Santos*

*Thais Silva dos Reis*

*Flávia Christiane de Azevedo Machado*

**doi: 10.48209/978-65-5417-381-C**

**Sobre os Organizadores.....170**

**Sobre as Autoras e os Autores.....171**



# CAPÍTULO 1

## **AS MULHERES CAMPONESAS NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS**

*Carla Lisiane Ibaldi Carabajal*

*Liziany Müller*

*Paulo Roberto Cardoso da Silveira*

*Ivanio Folmer*

*Eduardo Pauli*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-1**

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho enfrenta o desafio de caracterizar um grupo de mulheres agricultoras como camponesas. Isto implica em um esforço conceitual e uma compreensão das mulheres como integrantes de uma agricultura familiar posta como heterogênea, mas que nem sempre reconhecida na literatura como apresentando traços camponeses. Esta dificuldade de detectar estes traços pode-se atribuir à pluralidade das concepções do termo camponês, fenômeno agravado pela especificidade apresentada pelo “campesinato” no Brasil diante do debate clássico na Europa.

O desafio que se enfrenta inicia pela identificação dos traços camponeses na agricultura brasileira atual, a qual normalmente é diluída em um termo agricultura familiar que inclui em seu escopo uma diversidade de formas de

exploração do espaço <sup>1</sup>e de inserção no mercado, implicando em características diferenciadas de reprodução social.

Partindo destes traços camponeses na contemporaneidade, buscam-se nos movimentos sociais do campo, através de documentos e na literatura, complementadas com entrevistas com mulheres do Movimento das Mulheres Camponesas, evidências empíricas sobre esta presença. Tomam-se como objeto de estudo as mulheres e sua emergência como agentes da luta por seu reconhecimento como protagonistas da agricultura concebida como “camponesa”. Nesta abordagem, relacionam-se as transformações no universo agrícola e rural com as permanências de dimensões que não desapareceram no percurso histórico (como sugerido fartamente na literatura nos anos 1970/1980)<sup>2</sup>, mas ao contrário, afirmaram-se como elementos da constituição de um determinado segmento da agricultura familiar. Esta constituição em processo dinâmico de características sócio-culturais e ambientais contribui para explicar a preservação de agricultores e agricultoras com modos de vida herdeiros e aproximados do que pode ser compreendido como camponês.

Além das evidências buscadas nos movimentos sociais, utilizar-se-á a referência de um caso estudado pela autora em um contexto que poderíamos caracterizar como uma agricultura familiar subalterna ou, de outra forma, esquecida nos desvãos de uma agricultura empresarial capitalista. Este caso refere-se ao município de Itaqui, fronteira oeste do Rio Grande do Sul e onde vivencia-se uma agricultura familiar com traços camponeses (a argumentação que sustenta esta afirmação está sendo explicitada adiante).

Em síntese, o presente trabalho propõe uma análise do papel da mulher na agricultura contemporânea, articulando-a com a pretensa característica campo-

1 Na Geografia, a forma de exploração do espaço refere-se ao modo como um grupo social transforma as condições bio-geo-físicas e organiza sistemas de produção e um ambiente sócio-institucional, cultural e ambiental.

2 Nas décadas de 1970 e 1980, era comum a abordagem de que o campesinato iria desaparecer com o processo de modernização da agricultura, seguindo as proposições de Lenin e Kaustki. Consideravam que a pequena produção ainda existente não iria reproduzir-se, pois não apresentaria condições para adoção de tecnologias intensivas em capital e atender as exigências de mercado.

nesa que pretendemos explicitar. Consiste em abordagem de uma temática que vem sendo investigada pela autora, a questão de gênero na agricultura familiar, buscando-se uma reflexão teórica; tal reflexão sustenta-se nas referências bibliográficas propostas no componente *Agricultura Familiar e Campesinato* integrante da estrutura curricular do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, o trabalho assenta-se sobre a revisão de literatura, os documentos produzidos pelos movimentos sociais, entrevistas com mulheres participantes do MMC e a experiência vivida pela autora em Itaqui-RS, envolvendo a aplicação de questionários com as mulheres-alvo da investigação efetuada em 2022 (CARABAJAL, 2022).

Na revisão de literatura, examinam-se textos sugeridos no componente “*Agricultura Familiar e Campesinato*” do Mestrado em Extensão Rural da UFSM; visou-se constituir uma compreensão do conceito de campesinato no Brasil, o qual assume diferenças diante das conceitualizações clássicas europeias. Ainda buscou-se analisar a consolidação do conceito de agricultura familiar em sua heterogeneidade, ressaltando os traços camponeses que permanecem no contexto contemporâneo.

Examinam-se documentos dos movimentos sociais e artigos que explicitam o papel das mulheres na agricultura familiar contemporânea e as diferenças que seriam herança de um modo de vida camponês.

Realizaram-se entrevistas semi estruturadas com mulheres camponesas em Chapecó-SC no encontro *Sul-Americano “Mulheres e a Agroecologia”*, ocorrido em 05 e 06 de setembro de 2024; neste encontro, fontes como palestras, debates em grupo e conversas com informantes-chaves, também contribuíram com elementos relevantes na construção deste artigo.

Utilizam-se informações coletadas junto às mulheres agricultoras de Itaquí-RS com as quais a autora desenvolveu ações de extensão e pesquisa de 2020 a 2023. Inclui-se aqui, um questionário aplicado via google forms (CARABAJAL, 2022).

## **O Conceito de Camponês: possibilidades Contemporâneas**

O conceito de camponês remonta a uma tradição histórica e cultural que associa o camponês à terra e à agricultura de subsistência. No entanto, essa noção clássica, presente tanto na Europa quanto no Brasil, sofreu transformações ao longo do tempo, especialmente diante das mudanças provocadas pela modernização agrícola e o avanço do capitalismo. Neste sentido, analisar o camponês na atualidade requer um olhar que considere as permanências e rupturas ao longo da história, resgatando os elementos que ainda persistem e caracterizam essa forma de vida.

Na Europa, o camponês era amplamente definido pela sua ligação direta com a terra, marcada pela economia familiar de subsistência e pela autonomia relativa frente ao mercado. Na obra de Chayanov (1974), por exemplo, destaca-se a lógica econômica do campesinato, em que o objetivo não é acumular capital, mas garantir a reprodução social da família. Esse entendimento do camponês como uma unidade produtiva autônoma foi amplamente estudado e, mesmo que em contextos distintos, influenciou a forma como se compreende a agricultura camponesa em diversas partes do mundo.

No Brasil, o conceito de camponês ganhou nuances próprias, especialmente em função das peculiaridades do processo de colonização e da concentração fundiária. Diferentemente do contexto europeu, onde a agricultura camponesa se desenvolveu ao lado de formas mais avançadas de organização econômica, no Brasil o campesinato sempre conviveu com grandes latifúndios voltados para o mercado externo. Autores como Wanderley (2003) e Picolotto (2022) apontam para a persistência de formas de organização camponesa,

mesmo diante de um cenário de forte pressão do agronegócio. Essa resistência é uma marca fundamental do campesinato brasileiro, o qual se reorganiza e se redefine ao longo do tempo.

Segundo os autores supra-citados, a transformação da agricultura camponesa em agricultura familiar no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, com a introdução de políticas públicas voltadas para esse segmento, revela tanto rupturas quanto continuidades com o passado camponês. A agricultura familiar, hoje, engloba uma diversidade de práticas produtivas e formas de organização, mas ainda preserva elementos característicos da agricultura camponesa, como a centralidade do trabalho familiar e a relação direta com a terra. Nesse sentido, a noção de permanência camponesa emerge como uma forma de resistência às pressões do capitalismo, ao mesmo tempo em que se adapta às novas demandas de mercado e às transformações tecnológicas (QUEIROZ, 1963). Além disso, Neves (1985) aborda a importância da identidade camponesa, suas implicações sociais e econômicas, ressaltando a relevância do campesinato na construção de uma agricultura mais sustentável e justa no Brasil.

## **RESGATANDO AS MULHERES NA AGRICULTURA**

Hoje em dia, as mulheres rurais contam com maior equidade de gênero na agricultura, autonomia na gestão das unidades de produção, liberdade de expressão, acesso à educação e tecnologias, mas nem sempre foi assim. Nos movimentos sociais que congregam e articulam politicamente as mulheres rurais, independente das denominações assumidas, observa-se um crescimento da importância estratégica das mulheres na constituição de uma forma de ver e agir na agricultura pretendida para o futuro.

Do mesmo modo, nas experiências que envolvem a implantação dos fundamentos da Agroecologia, o crescimento da participação das mulheres traz ao campo outras visões de sustentabilidade e manejo dos agroecossis-

temas. As inovações conduzidas pelas agricultoras implementam práticas ecológicas que promovem a biodiversidade, conservação do solo, redução do uso de agrotóxicos e promovem a maior produção de alimentos benéficos à saúde. (Carabajal et al., 2023).

De acordo com (PAULILO, 2004), a dupla jornada de trabalho atribuída às mulheres ao longo dos anos têm, de forma contraditória, sido acompanhada significativamente pela a desvalorização do chamado “trabalho invisível”. Para a autora, atividades como a maternidade, os afazeres domésticos e os cuidados com os idosos são frequentemente relacionadas como “Trabalho de Mulher” e, por sua vez, acabam reforçando a invisibilidade do trabalho feminino e perpetuando a desigualdade de gênero.

Em meados da década de 1980, surgiu no Sul do Brasil o Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA), com o objetivo de instruir as mulheres rurais a assumir a direção dos sindicatos dos trabalhadores. Essa iniciativa reflete a ideia de que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo o gênero um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1980). O MMA, ao capacitar mulheres para posições de liderança, desafiou as estruturas de poder existentes e promoveu uma reconfiguração das relações sociais no contexto rural.

Conforme Boni (2013), na década de 1980, diferentes movimentos de mulheres se consolidaram nos estados, em sintonia com o surgimento de vários movimentos do campo; dentre estes, surge o Movimento das Mulheres Camponezas (MMC).

Para o MMC (Boni, 2013), às trabalhadoras rurais construíram sua história através da sua organização e motivadas pela bandeira do reconhecimento da valorização das mulheres rurais, desencadeando lutas de libertação da mulher, pela sua sindicalização, documentação, direitos previdenciários (salário-maternidade, aposentadoria), participação política, entre outras.

O MMC relata que com esse processo, sentiu-se a necessidade de articulação com as mulheres organizadas nos demais movimentos mistos do campo; o MMC menciona que em sua trajetória, em 1995, agiu ativamente na criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, mais recentemente, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Segundo o MMC (Boni, 2013), aos poucos, os movimentos de mulheres foram se fortalecendo nos estados, avançando nas lutas específicas e gerais, na organização da base, na formação de lideranças e na compreensão do momento histórico em que se vive. A partir desta leitura e movidas pelo sentimento de fortalecer a luta em defesa da vida, começou-se a potencializar e unificar o movimento autônomo das mulheres para ter expressão em caráter nacional.

Após diversas atividades em grupos de base, municipais e estaduais, e com a celebração do Curso Nacional (de 21 a 24 de setembro de 2003) do qual participaram 50 mulheres de 14 estados, representantes dos Movimentos Autônomos, identificam-se os rumos concretos e os resultados pretendidos, decidindo-se chamá-lo: Movimento das Mulheres Camponesas.

Nestes debates, discute-se a categoria dos camponeses, a qual inclui a unidade de produção rural centrada no núcleo familiar, que, por um lado, se dedica à produção agrícola e artesanal autônoma com o objetivo de satisfazer as necessidades vitais da família; e, por outro lado, vende parte de sua produção para garantir os recursos necessários à aquisição de produtos e serviços que não produz.

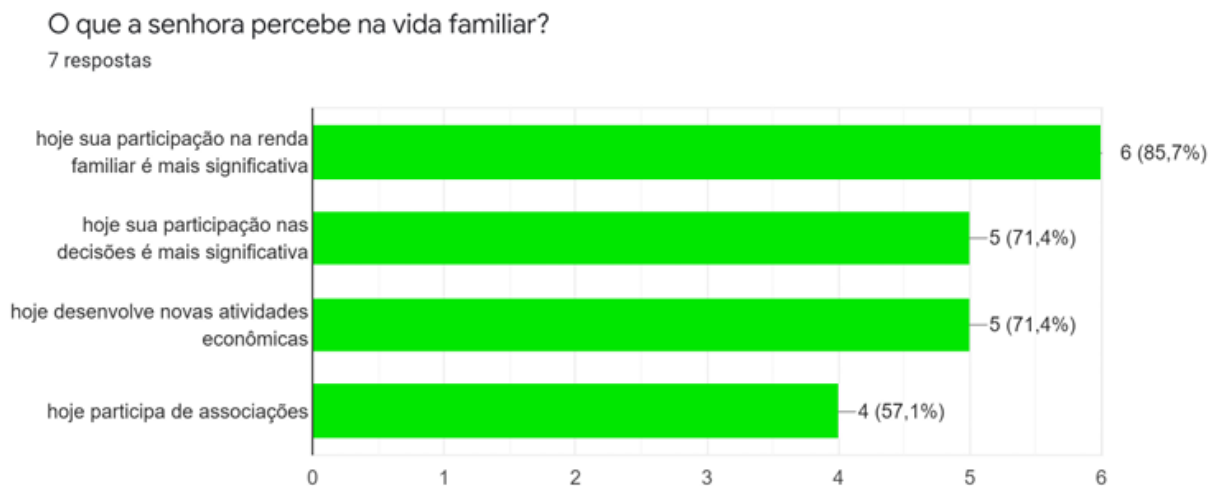
## **À GUIA DE RESULTADOS: O LUGAR DAS MULHERES NA AGRICULTURA CONTEMPORÂNEA**

As mulheres, através de sua participação ativa nos movimentos sociais do campo, obtiveram um fortalecimento em seu protagonismo e em seu papel nas mudanças das relações de gênero, aumentando a equidade entre homens e mulheres. Neste sentido, trabalhos anteriores da autora, permitem observar o empoderamento feminino das mulheres no contexto do município de Itaqui, identificando sua maior participação na gestão das unidades de produção familiar e nas decisões do núcleo familiar. CARABAJAL e SILVEIRA (2022).

Na perspectiva das entrevistadas pode-se verificar nas imagens a seguir.

Nesta imagem abaixo, mostra-se a perspectiva das mulheres agricultoras em relação a vida familiar onde mostra o aumento significativo de sua participação:

Imagem-1: Imagem do gráfico da participação da Mulheres



Fonte: Carabajal (2022)

Na perspectiva das agricultoras, têm ocorrido uma mudança no papel das mulheres como mostra-se a seguir:



## Imagem-2: questionário Papel das Mulheres Agricultoras

A senhora acha que o papel das mulheres tem mudado nos últimos anos;por que?

7 respostas

Na minha opinião continua trabalhando junto não teve mudança ou modificações com relação ao papel

Sim  
Por conta da coordenação do serviço

Tem pq teve trabalhos de ajuda no desenvolvimento das feiras

sim, feira a maioria e mulher nas reuniões também

Tem muitas mulheres tomando frente esta funcionando

teve muita mudança as mulheres estão mais participativas se envolvendo mais

Fonte: Carabajal (2022)

Nos espaços de interlocução com as mulheres no encontro sul americano *Mulheres e a Agroecologia*, as mulheres camponesas do MMC diferenciam os termos agricultor e camponês; as mulheres, nas entrevistas realizadas, enfatizam que o camponês se diferencia do agricultor, pois mencionam que: “na agricultura familiar, tu podes ser integrado na agroindústria, trabalhando na família pode ser funcionário de um outro, trabalhando com a família pode praticar uma agricultura convencional voltada ao mercado”. O termo camponês para as entrevistadas é bem mais amplo: “camponês sabe colher a semente, sabe a hora de plantar, sabe o que é para plantar agora, pois tem seu diferencial pelo fator que sabe como fazer sem precisar de uma assistência de profissionais externos”. Nesta perspectiva, camponeses agem com base no conhecimento tradicional, o qual é transmitido inter-geracionalmente.

Deve-se salientar que esta diferença entre agricultor e camponês, implica em que a característica da agricultura camponesa é manter sua autonomia com base na Agricultura, a qual foi definida como o conhecimento do homem

que trabalha a terra (BALEM e SILVEIRA, 2000). Ao passo que na agricultura familiar caracterizada pela heterogeneidade, podem haver agricultores que agem em busca de renda e com base em insumos industriais, os quais são recomendados pelo conhecimento científico-tecnológico. Ou seja, podem praticar monoculturas com intensivo uso de agroquímicos, significando alto impacto ambiental.

No caso da agricultura camponesa, pretende-se preservar os agroecossistemas e, sendo assim, os saberes da Agroecologia assumem uma contribuição decisiva. Nas entrevistas, as mulheres enfatizam que “ a gente se sente bem, a gente está em contato com a natureza, com a água pura, ainda a gente consegue cuidar das fontes”. Também se destacam as afirmações de que o modo de vida na agricultura camponesa, envolve a solidariedade entre camponeses(as) e o compartilhamento de conhecimentos. As mulheres do MMC entrevistadas, explicitaram que sua luta é para produzir alimentos saudáveis sem degradar o solo e poluir as águas. Os desequilíbrios ambientais cada vez mais nítidos impõem uma necessidade de repensar a forma de fazer agricultura, segundo afirmam as entrevistadas.

Já nas entrevistas realizadas com as mulheres de Itaquí, observou-se a presença de práticas baseadas nos saberes tradicionais e um desejo de minimizar a utilização de insumos industriais, principalmente os agrotóxicos. Mas no contexto em que estão inseridas, os saberes da modernização agrícola são imposições da assistência técnica e pressão de agentes comprometidos com uma agricultura intensiva em capital. Percebeu-se a insatisfação das mulheres, mas seu sentimento de impotência.

Imagem-3: I encontro sul Brasileiro de mulheres e Agroecologia



Fonte: Autores (2024)

## **IDENTIFICANDO OS TRAÇOS CAMPONESES**

Como já apontado na introdução, existem traços camponeses que permanecem na contemporaneidade; neste sentido, o debate clássico que confronta duas perspectivas: a previsão do desaparecimento do campesinato com a evolução capitalista da agricultura versus outra visão que aponta para a manutenção de uma agricultura baseada no equilíbrio trabalho-consumo. Nesta última perspectiva vinculada a obra de Chayanov, a inserção no mercado acontece para vendas de excedentes, mas não altera a organização do trabalho e da produção, identificando-se a reprodução social de um modo de vida tipo “camponês”.

Neste trabalho, busca-se demonstrar que no cenário contemporâneo nenhuma dessas perspectivas podem ser vistas como terminativas. Observam-se a permanência de traços camponeses na agricultura contemporânea, mas compreende-se as transformações ocorridas. Dois argumentos podem-se ser explicitados como fundamentais:

- a) o surgimento do conceito de agricultura familiar no meio acadêmico na década de 1990 e a correspondência evidenciada nos movimentos sociais desta caracterização de um determinado segmento da agricultura, buscam

definir uma forma de fazer agricultura que envolve uma diversidade; em sua caracterização, coloca-se em oposição a uma grande agricultura com trabalho assalariado, herdeira da manutenção e modernização do latifúndio. No entanto, nesta heterogeneidade, identificam-se diferenciações bem nítidas. Ou seja, esta categoria agricultura familiar não exige análise mais profundas sobre formas de vivenciar a agricultura, considerando-se a presença de contextos diferenciados.

b) Ao se falar em uma agricultura com traços camponeses, admite-se que houveram processos de transformações ao longo do tempo, os quais apresentam diferenças marcantes regionais. E a agricultura que se passa a considerar camponesa representa uma reação a um modelo de agricultura chamada convencional, a qual identifica uma forma de produção baseada em insumos industriais (tecnologias mecânicas, químicas e biológicas). Ao propor-se um modelo diferenciado com uma perspectiva de preservação dos agroecossistemas e baseada no resgate de saberes tradicionais, cria-se uma identidade “camponesa”, a qual não aparece em muitos segmentos da agricultura familiar (aspecto que exploramos na discussão dos resultados empíricos).

Mas para sintetizar nosso argumento busca-se evidenciar os traços camponeses que foram identificados nos materiais de pesquisa. Estes traços são três:

a) o tipo de exploração do espaço, ou seja, o fundamento utilizado para o uso do espaço agrário; enquanto na agricultura empresarial (comumente denominada de Agronegócio) ou em segmentos da agricultura familiar com uma produção intensiva e voltada ao mercado, a terra é explorada para obter-se o maior lucro possível, concebe-se de forma diferente na agricultura camponesa. A terra passa a ser vista com objetivo de ser preservada, garantindo que no futuro se possa continuar

produzindo e mais, mantendo-se um modo de vida integrado à natureza (onde ela não é objeto de dominação e exploração como na racionalidade cartesiana e capitalista).

b) A inserção no mercado consiste em elemento também significativo na análise; na agricultura considerada como camponesa a produção para o mercado está presente, mas o mercado é visto diferenciado: assume-se valores de solidariedade, seja em relação aos demais agricultores ou aos consumidores. A estes últimos, destinam-se uma produção de alimentos saudáveis e que sejam produzidos de forma a um baixo impacto ambiental menor. Em relação aos agricultores, a agricultura camponesa exercita o compartilhamento de saberes e a valorização dos conhecimentos espacialmente situados, onde a Agroecologia surge como paradigma orientador.

c) A Reprodução social da família é um traço camponês presente na agricultura denominada atualmente de camponesa, pois a organização da produção e o modo de vida seguem esta orientação; em muitos casos observados na agricultura familiar, a racionalidade hegemônica é voltada para a maximização de lucro ou acumulação de capital em forma de ativos fundiários. No caso da agricultura camponesa, segundo as proposições e definições do MMC, manter a família em condições dignas é um objetivo a perseguir. (BONI, 2013) Obviamente, aqui está a redução de riscos presente e a busca de estratégias minimizantes de custos, ao adotar-se redução do uso de insumos industriais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho argumenta que na agricultura contemporânea permanecem traços camponeses, os quais são identificados na literatura, além de ancorados nas evidências empíricas constatadas junto ao Movimento da Mulheres

Camponesas e diante da realidade de uma agricultura familiar relativamente marginalizada do município de Itaqui-RS. Na exploração das mudanças e permanências visualizadas na agricultura, assume relevância o protagonismo das mulheres, elemento enfatizado em nossa análise.

Percebe-se que a prevalência de um debate nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil que majoritariamente afirmava a inevitabilidade do desaparecimento do campesinato, impediu de observar-se o caráter dinâmico e plural das mudanças em curso. Quando na década de 1990, surge na academia e no âmbito dos movimentos sociais uma definição de agricultura familiar como contraposta a uma agricultura de grande escala e baseada no trabalho assalariado, oculta-se em um conceito amplo uma diversidade de formas de organização da produção e a preservação de traços camponeses em determinados casos.

Explorar esta diversidade permite desnudar características de uma agricultura dita camponesa e assumida pelos movimentos sociais do campo como modelo de oposição ao chamado Agronegócio. Deve-se salientar que segmentos da agricultura familiar reproduzem as formas de produzir da agricultura convencional, aproximando-se de um modelo que provoca impactos ambientais relevantes e coloca o agricultor em posição de um indivíduo que reproduz recomendações técnicas, perdendo sua autonomia. Partindo da crítica deste modelo dominante surge uma outra proposta de pensar e agir na agricultura.

O trabalho foi elaborado para cumprir com os requisitos de avaliação do componente curricular “Agricultura Familiar e Campesinato” do mestrado em Extensão Rural da UFSM, apresentando um conjunto de elementos que ensejam futuras investigações e lança questões a serem consideradas como relevantes em debates sobre Gênero na agricultura, Agroecologia e agricultura camponesa.

## REFERÊNCIAS

BALEN, Tatiana Aparecida; SILVEIRA, Paulo R.C. da. Agroecologia: além de uma ciência, um modo de vida e uma política pública. Simpósio IESA/SBSP, Florianópolis, 2002 .

BONI, Valdete. Movimento de Mulheres Camponesas: um movimento camponês e feminista. Revista Grifos, n. 34/35, 2013.

CARABAJAL, Carla Lisiane Ibaldi et al. Agroecomulher: o protagonismo das mulheres agricultoras familiares de Itaqui-RS. 2022.

CHAYANOV, Alexander V. “La organización de la unidad económica campesina.” Buenos Aires, Nueva Vision, 1974.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. A formação da agricultura familiar no país da grande lavoura: as mãos que alimentam a nação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. 387 p. (Ciências sociais).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Uma categoria rural esquecida. In: Camponeses Brasileiros, vol. 1. NEAD. (1963)

NEVES, Delma Pessanha.1 Diferenciação sócio-econômica do campesinato In: Revista Ciências Sociais Hoje, 1985. Anpocs, Cortez Editora, 1985. p. 220-241

PAULILO, M. I. S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. In: PAULILO, M. I. S.. *Mulheres rurais*: quatro décadas de diálogo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” Educação & Realidade, vol. 15, no. 2, jul./dez. 1990, pp. 71-99.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, v. 21, p. 42-61, out. 2003.

## **CAPÍTULO 2**

# **AÇÕES AFIRMATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

*Silvia Goulart Ferreira Barrigossi*

*Eliana Crispim França Luquetti*

*Larissa Inácio Gomes*

*Emanoelly Carvalho Ferreira*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-2**

### **INTRODUÇÃO**

A Educação é um direito constitucional garantido a todos os indivíduos para que assim, todo cidadão possa se desenvolver plenamente. Mas, para que esse direito de fato saia do papel faz-se necessário que todos os indivíduos tenham não somente o acesso à Educação como também a garantia de uma aprendizagem de qualidade.

A inclusão escolar apresenta um papel muito importante, uma vez que ela se caracteriza por aceitar e atender às diferenças individuais de cada estudante de forma a incluí-lo no processo de ensino e aprendizagem. O estudante portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Inclusiva também precisa ser incluído independentemente de suas necessidades e particularidades.



Este artigo, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico e quanto à estrutura está dividido em duas seções: na primeira conceitua-se o TEA como também discorre sobre a importância da Educação Inclusiva; e na segunda além de apresentar as leis que regem o autismo, tenta-se esclarecer o papel das ações afirmativas e como elas têm sido promovidas na Educação Básica.

Por fim, busca-se investigar quais ações afirmativas podem ser colocadas em prática e quais políticas de cotas podem ser aplicadas no Ensino Básico e, assim, apresentar não somente os desafios como também as possibilidades de efetivação dos direitos dos portadores de TEA no ambiente escolar no contexto de uma escola inclusiva.

## **INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desenvolvimento marcante atípico no tocante à interação social e à comunicação com atividades e interesses reduzidos, no qual pode levar a um isolamento social. Assim, a escola seria um meio de incluir essas crianças com outras da mesma idade proporcionando oportunidades, desenvolvimento da capacidade social e aprendizagem.

De acordo com Brites e Brites (2019, p.136 e 137), inclusão “significa que todas as pessoas devem ter acesso, de modo igualitário, a um determinado grupo, sistema, espaço ou processo de capacitação e de aprendizagem.” Sendo assim, todas as crianças com TEA precisam estar inseridas no espaço escolar e também no processo de ensino-aprendizagem.

O TEA constitui-se uma classe de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início prévio, no qual é caracterizado por comprometer as habilidades de comunicação e sociais, além de ter comportamentos estereotipados (APA, 2013). Possui um caráter complexo e heterogêneo, resultando em um obstáculo

na identificação de sua etiologia em cada paciente de forma individual e até mesmo nas orientações genéticas das famílias.

Vale pontuar que os sintomas, podem variar muito, dependendo do fenótipo dos pacientes com TEA, englobando dois extremos: desde sujeitos com deficiência intelectual com grave e baixo atuação das habilidades em comportamentos adaptativos, até sujeitos com quociente de (QI) inteligência normal nos quais levam uma vida com autonomia. Além disso, esses sujeitos podem suceder de outras comorbidades, a título de exemplo: hiperatividade, gastrintestinais, epilepsia, distúrbios de sono, dentre outros (Oliveira; Sertié, 2017).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quarta edição (DSM - IV) *apud* Whitman (2015, p. 28) “o autismo refere-se a um transtorno no qual as pessoas manifestam as seguintes características: prejuízos na interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados”. Dessa forma, o autismo é comumente chamado de síndrome, uma vez que engloba uma mistura de diferentes características que ocorrem juntamente com as outras.

Entretanto, para serem consideradas autistas, as pessoas precisam manifestar pelo menos seis dos sintomas descritos no DSM-IV até os três anos de idade. Whitman (2015, p. 28 e 29) resume os critérios de diagnóstico do DSM-IV para o Transtorno do Espectro Autista como

- Prejuízo significativo no uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social.
- Incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento.
- Falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais.
- Falta de reciprocidade social ou emocional.
- Atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de comunicação, como gestos.
- Déficit significativo para iniciar e/ou manter uma conversa com outros (em pessoas com fala adequada).
- Uso da linguagem idiossincrático ou estereotipado e repetitivo.

- Ausência de brincadeiras apropriadas de imitação social ou de “faz de conta”.
- Preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou em intensidade.
- aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais.
- Movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo.
- Preocupação persistente com uma parte específica de um objeto.

Como não foram determinadas as causas biológicas do autismo não há, ainda, tratamentos com a perspectiva de cura, mas há sim a possibilidade de tratamentos paliativos que com uma avaliação diagnóstica em conjunto com procedimentos de avaliação podem ser desenvolvidas ações que colaborem para a redução da gravidade do transtorno.

Exemplos destas ações são projetos voltados para a redução de problemas sensoriais, melhoramento no funcionamento motor, diminuição das dificuldades alimentares, desenvolvimento da linguagem e promoção de comportamentos sociais. Quanto antes forem iniciados os tratamentos, maior será a possibilidade de melhorar significativamente o desenvolvimento de uma criança com TEA. (Whitman, 2015).

Considerando o que já foi exposto e as dificuldades que as pessoas com TEA enfrentam na comunicação e interação social, surge a necessidade da implementação de uma Educação Inclusiva a fim de possibilitar que todas as pessoas com TEA tenham as mesmas oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece a qualquer outro aluno.

De acordo com Brites e Brites (2019), a inclusão escolar deve direcionar todos os alunos a ações que envolvam a assimilação de regras e rotinas, o engajamento acadêmico no que tange à leitura, à escrita e à matemática, para assim estimular as habilidades relacionadas a um bom convívio e também para o cumprimento de diferentes atividades.

Nesse sentido, Mittler (2003, p.25) define:

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esportes, lazer e recreação.

Assim, as escolas precisam se mobilizar a fim de produzir um ambiente que busque a inclusão de todos os seus discentes, procurando respeitar o indivíduo com suas características e individualidades, através de práticas pedagógicas que auxiliam na elaboração de novos métodos de conhecimentos sem preconceitos.

A concepção de Educação Inclusiva proporciona discussões às instituições de ensino de modo que revejam suas práticas educacionais, visando a criação de ambientes e instrumentos adequados, rompendo com a educação tradicional que segrega os alunos atípicos da sala de aula. Por isso, a importância da utilização de estratégias pedagógicas em que rompem com o sistema antigo proporcionando uma reformulação dos currículos, técnicas e avaliações para alunos atípicos, adaptação de recursos e capacitação na formação dos profissionais envolvidos. (Mantoan, 2015).

Nesse sentido, de acordo com Ciríaco (2020, p. 2):

Não basta garantir a inclusão apenas na sala de aula (...) é necessário quebrar as algemas da discriminação, do preconceito e da homogeneidade das pessoas, percebendo que todos os sujeitos, com deficiência ou não, devem viver como seres capazes e ativos em uma sociedade.

Corroborando, Strieder e Zimmermann (2011) enfatizam que para atingir a inclusão de forma plena, requer uma mudança de mentalidade e de valores no modo de agir e viver, exigindo um ato mais profundo do que simples recomendações e protocolos técnicos, proporcionando reflexões humanas que entendam e admitam que o princípio da educação inclusiva é norteador pela

valorização do diferente, isto é, não basta apenas seguir regras de convivência e sim considerar uma forma de pensar e viver com empatia ao próximo.

Portanto, a inclusão concerne na capacidade de entender e reconhecer o outro e como consequência ter o privilégio de vivenciar experiências e compartilhar saberes e momentos com pessoas diferentes, posto que a educação inclusiva ela vem de modo a acolher a todos, sem exceção (Mantoan, 2015).

Nota-se que a educação inclusiva ainda é um desafio, sendo imprescindível a parceria entre escola, professores, família e alunos. Onde os professores precisam estar em constante atualização na formação, sobretudo em relação a essa temática. A escola precisa adotar um sistema que valorize o indivíduo como ele é, adequando métodos e ambientes que atendam os diferentes contextos e necessidades. E a família e os demais alunos precisam dar o suporte necessário para que sejam minimizadas as discriminações, de modo a propiciar a acessibilidade e a permanência deles no contexto escolar, além de contribuir para uma aprendizagem significativa.

## **AÇÕES AFIRMATIVAS E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS PORTADORES DE TEA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A Política de Ação Afirmativa visa promover o direito e a expansão do princípio da igualdade, tendo principalmente como objetivo a diminuição histórica das desigualdades que permeiam a sociedade, atingindo especialmente os grupos historicamente desfavorecidos, visando reparar os efeitos oriundos das injustiças praticadas no passado. Assim, as Ações Afirmativas são concebidas como fonte principal de combate as inúmeras discriminações praticadas ao longo do tempo, como discriminação de gênero, racial, étnica e, sobretudo, a discriminação por deficiência física, como destaca abaixo

As ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos. Seu objetivo é “garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime

a discriminação, e têm como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos” (Cashmore, 2000, p. 31).

Desse modo, a igualdade se caracteriza pela materialização da execução das Ações Afirmativas, como por exemplo, o direito de acesso ao ensino, fator fundamental para que haja igualdade de direitos para todos, cooperando para a construção de uma sociedade conhecida como democrática (Amaral e Mello, 2012), a fim de que haja a diminuição da desigualdade social, impactando para a construção da inclusão, o que implicará no acesso aos direitos fundamentais. Assim, os indivíduos que nascem portadores de determinadas deficiências ou que passam a ter ao longo do tempo, são constantemente alvo de injustiça e desigualdade na sociedade, isso porque seus direitos são violados e privados diariamente.

Com esse percurso que permeia a sociedade, as Ações Afirmativas estabelecem certa forma de análise sobre as relações sociais no Brasil, afim de delinear como as Políticas de Ações Afirmativas vêm sendo executadas como um todo, levando em consideração os diversos cenários de injustiça vivenciados dia após dia na sociedade, onde por exemplo, a pessoa com TEA é em todo momento alvo de preconceito e discriminação, narrando um contexto de exclusão. E, assim, as desigualdades vão crescendo, multiplicando as injustiças que afetam exclusivamente as pessoas vulneráveis.

Destarte, diante desse cenário é preciso pensar em possíveis mudanças para que haja formas de regredir situações de injustiça dentro da sociedade. Assim, entende-se que as Políticas de Ações Afirmativas assumem o papel de proporcionar oportunidades e garantia de direitos, sobretudo, de pessoas que sofrem distinção, como a pessoa com transtorno do espectro autista. Então, as Políticas Públicas cooperam para que haja a efetividade dos direitos de todos os indivíduos, cuja reflexão permeia o acesso e a ampla forma de efetividade dos direitos.

Dessa forma, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assume um papel extraordinário na busca por garantia de direitos básicos para todas as pessoas, pois, assegura que todos os cidadãos tenham os direitos fundamentais a dignidade humana resguardados. Promovendo, assim medidas de inclusão social, especialmente trabalhando para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei de nº 12.764, de 2012, que promove o direito da pessoa com TEA ser garantido na sociedade, trabalhando para que haja não só acesso, mas execução dos direitos legais já estabelecidos, permitindo acesso de todas as Políticas de inclusão do país.

Desse modo, embora haja a inclusão na sociedade e a execução das Políticas de Ações Afirmativas, é preciso pensar que ainda nos dias atuais a inserção da pessoa com transtorno do espectro autista é de diversas formas banalizada dentro da sociedade e especialmente na escola. Isso porque, embora haja as Políticas Públicas que promovam a garantia dos direitos, muitas dessas ficam apenas no ponto utópico, pois, a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a falta de investimento e estrutura das escolas ainda contribui de forma significativa para a não efetivação destes direitos.

Levando em consideração que a pessoa com TEA tem o direito de ser matriculada no sistema regular de ensino, as escolas públicas e privadas devem proporcionar o acesso gratuito e atendimento especializado para esse público, resultando em métodos para atender tal demanda, o que na prática acaba se distanciando do ideal, gerando impactos que deixam marcas desafiadoras no sistema educacional de ensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Nesses casos, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 9).

Assim, pensando que todas as pessoas com TEA possuem forma legal de acesso aos seus direitos, é preciso pensar nas possibilidades de se colocar em prática as Políticas Públicas que permeiam tais direitos, permitindo vencer os inúmeros desafios que são levantados diariamente, para que a educação seja de fato inclusiva, trabalhando segundo cada necessidade e particularidade dos discentes.

Dessa forma, ao analisar a prática das Políticas Públicas na Educação Básica, vale ressaltar o investimento que as escolas têm recebido por meio das Políticas que visam ofertar a manutenção do sistema educacional de ensino. Segundo as informações destacadas pelo Ministério da Educação (MEC), para a educação infantil, serão oferecidas até 2026 novas creches e pré-escolas, com o compromisso de alfabetizar as crianças na idade certa, até 2º ano do ensino fundamental, destacando a importância de recuperar a aprendizagem das crianças que foram de alguma forma afetada na pandemia.

Assim, o ministério da educação destaca que o governo tem investido em escolas em tempo integral, criando um milhão de vagas no período integral, ofertando um ensino que seja amplo e que tenha mais oportunidade de aprendizagem. Então, discentes de creche até o ensino médio, tem a possibilidade de não só passar mais tempo na escola, mas sobretudo, de terem uma formação integral contemplando um currículo que esteja além da Educação Básica, o que proporciona uma aprendizagem significativa.

No que tange a equidade, o Ministério da Educação, pontuou que será ofertada aos docentes da Educação Básica capacitação no contexto formativo, proporcionando recursos tecnológicos e pedagógicos, para que dessa forma, até em 2026, mais de 2 milhões de discentes da educação especial estejam matriculados em classes regulares.

Outro ponto que vale destacar quando se aborda investimentos por meio de Políticas Públicas, é o atendimento especializado nas Salas de Recursos



Multifuncionais (SRM), especialmente para os alunos com deficiência, sobretudo alunos com transtorno do espectro autista.

Destarte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) visa modelos educacionais que ofereça um sistema educacional capaz de promover a inclusão do aluno com TEA não somente na teoria, mas especialmente na prática, na sala de aula, ressaltando os direitos do aluno, sendo capaz de promover acesso por meio das Ações Públicas.

Então, as Ações Afirmativas cooperam para o fortalecimento de estratégias junto a comunidade para que haja um ensino capaz de promover uma formação significativa para o aluno. Para além da formação, o governo por meio das Ações Afirmativas oferta mecanismos para que as dificuldades sejam superadas e que cada vez mais haja qualificação na formação do discente.

Assim, um dos aspectos da Lei Federal 12.764 aponta o direito dos alunos com TEA de terem a mediação de profissionais capacitados e especializados para que haja mais inclusão, especialmente tendo o direito resguardado de terem mediadores no processo educacional nas escolas. Contudo, as Políticas de Ações Afirmativas devem ser estabelecidas na prática, visando ofertar um ensino que seja inclusivo e capaz de promover uma formação significativa, driblando barreiras e dificuldades ao longo do tempo.

## **CONCLUSÕES**

A educação inclusiva precisa favorecer uma aprendizagem livre e autônoma e englobar todos os estudantes como atores do processo educacional. Ela precisa incluir todos, estudantes acometidos de alguma doença ou impossibilidade, estudantes oriundos de populações nômades e etnias, estudantes em situação de risco e também aqueles que de alguma forma são excluídos da sociedade e do processo educacional.

Os estudantes com TEA podem enfrentar desafios na escola não somente no que tange a aquisição de conhecimento como também dificuldades de con-

vívio com todos os envolvidos no cenário educacional. Desta forma, a escola no contexto da educação inclusiva precisa estar preparada para receber este público de modo que os desafios sejam enfrentados e as potencialidades de cada estudante sejam desenvolvidas.

Para que os direitos educacionais dos portadores de TEA sejam respeitados e colocados em prática faz-se necessário pensar em ações afirmativas que podem ser aplicadas no ambiente educacional como forma de promoção e garantia dos direitos de forma igualitária a todos os estudantes, favorecendo assim a diminuição das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Washington (DC): American Psychiatric Association; 2013.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CIRÍACO, Flávia Lima. **Inclusão**: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em 1.3.2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MEC, Assessoria de Comunicação social do. **saiba o que o mec esta fazendo para melhorar a educação**: melhorar a educação. 2024. Disponível em: <>. Acesso em: 28 out. 2024.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOISES, Rodrigo Gabriel. **Ações Afirmativas e direito à educação das pessoas com deficiência**: a proteção jurídica dos autistas. 2018. Disponível em: <[https://editorial.tirant.com/docs/volume\\_1.pdf#page=77](https://editorial.tirant.com/docs/volume_1.pdf#page=77)>. Acesso em: 30 maio 2024.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. In: Einstein, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wftqmK-zYsst/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 outubro 2024.

PAULA, Cláudia Rodrigues de. **inclusão e direitos dos autistas: educação inclusiva com destaque na análise do (des) cumprimento das normas pelos gestores escolares**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.famig.edu.br/index.php/direito/article/view/71/69>. Acesso em: 29 maio 2024.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editorial Ltda, 2015.

# CAPÍTULO 3

## **PRÁTICA DOCENTE E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

*Cléria Anizia da Silva Oliveira*

*Cleuza pereira de Souza*

*Luciane Rodrigues de Oliveira*

*Lucileide da Silva Abreu*

*Marcia Reis Lira*

*Maruzea Anisia da Silva*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-3**

### **INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo para a educação brasileira, visto que surge como um guia essencial que direciona e consolida o trabalho das instituições de ensino e os objetivos educacionais do país. Desde a sua implantação em 2018, compreende-se que a BNCC representa um marco significativo para o trabalho docente, emergindo como um guia essencial que direciona e consolida os objetivos educacionais no Brasil.

A BNCC oferece um conjunto de competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar, esse direcionamento

faz com que os docentes possam ter uma compreensão mais abrangente do panorama educacional, alinhando suas práticas pedagógicas aos objetivos amplos da educação nacional. É evidente que a clareza proporcionada pela BNCC contribui para a formação de cidadãos mais completos, preparados para adquirir conhecimentos, assim como as habilidades e atitudes necessárias para enfrentar os desafios da vida.

Pucci e Souza (2020), explicam que “a BNCC se apropria do conceito de currículo em ação, aquele que é elaborado para abranger aspectos que o currículo formal não alcança, pois não abarca todas as possibilidades do que ocorre nas escolas”. Nesse sentido, a justificativa que norteia esse estudo se consiste na existência da necessidade de conhecimento docente sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, além de que, são verificados poucos trabalhos que evidenciam a temática, o que a torna ainda mais relevante para estudo.

Este trabalho trata-se de um artigo científico elaborado com finalidade de refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, tendo especial atenção nos fundamentos pedagógicos da BNCC, assim como suas contribuições sobre o trabalho docente, a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem benéfico e equitativo a todos os estudantes da educação básica.

## **DESENVOLVIMENTO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento normativo que estabelece os conhecimentos e competências essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar na Educação Básica. A elaboração da BNCC foi orientada a partir de estudos da realidade educacional de estudantes do país, sendo guiada pelo objetivo de garantir uma educação de qualidade, promovendo a equidade e a universalização do acesso ao conhecimento.

A BNCC é guiada por princípios fundamentais que norteiam a BNCC são a equidade, a qualidade e a valorização da diversidade. Compreende-se que a busca pela equidade visa garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais. A qualidade está centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os estudantes não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para a vida em sociedade. Assim, a valorização da diversidade reconhece a pluralidade cultural e social do Brasil, buscando uma educação que respeite e inclua todas as identidades.

O próprio documento revela que embora não seja uma solução completa para as disparidades ainda presentes na Educação Básica do Brasil, seus princípios desempenham um papel fundamental para a transformação. A BNCC impacta além dos currículos educacionais, contribui diretamente a formação inicial e continuada dos educadores, a criação de materiais didáticos, as diretrizes das avaliações e os exames nacionais, aspectos que passam por revisões à luz do texto homologado da Base, desde a sua implantação (Brasil, 2017). É evidente que a influência abrangente da BNCC é um componente fundamental para iniciar um processo mais amplo de melhoria na qualidade da educação no país.

Considerando que a BNCC é um documento que orienta as aprendizagens essenciais que devem ser adquiridas por todos os estudantes, “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2017, p. 7). Para Oliveira e Oliveira (2019), as aprendizagens essenciais obtidas por meio da BNCC se configuram enquanto parâmetro fundamental para o desenvolvimento do planejamento, considerando as etapas do ensino. Conforme os autores, “para o ensino fundamental se organiza em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências Humanas; Ciências da Natureza” (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 3).

Cabe apontar que a BNCC dispõe de competências gerais da Educação Básica, que estão inter-relacionadas e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da modalidade: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As competências se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, são definidas 10 competências gerais que se atribuem a Educação Básica. De acordo com a BNCC, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Além das competências, o documento discorre conforme o nível de ensino e componente curricular, as habilidades que são exercitadas a partir do conteúdo exposto, exceto na educação infantil, essa fase é guiada pelos campos de conhecimento, visto que os alunos estão se inserindo no contexto escolar. Para Oliveira e Oliveira (2019), as habilidades são delineadas de acordo com uma estrutura específica, assim para assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão vinculadas a diversos objetos do conhecimento, compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, os quais, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Oliveira; Oliveira, 2019).

A BNCC destaca a importância de habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, entre outras competências que são consideradas essenciais para a formação integral do estudante e sua preparação para os desafios da própria sociedade em que vivem. Evidentemente, por assumir caráter normativo, a BNCC define as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, independentemente do local ou da rede de ensino, ou seja, tais fundamentos devem ser utilizados tanto nas instituições públicas como privadas, democratizando a qualidade do ensino prestado. Em outra ótica, por se tratar de um documento complexo, a BNCC discorre sobre os fundamentos pedagógicos, que são elementos fundamentais para a orientação da prática docente. Os fundamentos



pedagógicos orientados pela BNCC são: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral.

Sobre o foco no desenvolvimento de competências, a BNCC enfatiza a formação integral dos estudantes, que deve ser um aspecto além da simples transmissão de conhecimentos, propondo o desenvolvimento de capacidades que preparem os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2017). Nesse contexto, a prática docente assume o papel de mediar o processo de construção dessas competências, criando ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Considerando o fundamento de formação integral dos estudantes, os docentes são desafiados a adotar métodos pedagógicos inovadores, devendo favorecer a participação ativa dos alunos, conectando os conhecimentos teóricos com situações práticas e reais. É evidente que nesse cenário, a avaliação vai além de um instrumento de verificação de conteúdos memorizados, passando a ser uma ferramenta de verificação que orienta o desenvolvimento contínuo das competências almejadas.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

O fundamento do compromisso com a educação integral, busca transcender a ideia da simples transmissão de conhecimentos, buscando o desenvolvimento pleno do educando, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e éticos (Brasil, 2017). Nesse sentido, a prática docente também assume fundamental importância, visto que é chamada a reconhecer a diversidade

de saberes e vivências dos alunos, promovendo a inclusão e respeitando as individualidades.

No compromisso com a educação integral, a interdisciplinaridade se destaca com relação à busca pela promoção de uma educação integral. Os professores, nessa concepção, devem ser incentivados a integrar os conteúdos de diferentes áreas, proporcionando uma visão mais completa e contextualizada do conhecimento, o que requer uma colaboração mais estreita entre os docentes e uma abertura para propostas pedagógicas que ultrapassem os limites das disciplinas isoladas.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017, p. 13).

É evidente que o planejamento ocupa uma função indispensável para a concretização dos fundamentos pedagógicos da BNCC, cabendo aos docentes a consulta do documento e seleção das competências e habilidades que vão ao encontro aos objetivos do conteúdo, auxiliando em sua atuação. “O planejamento serve para nortear os objetivos que se pretende chegar, assim como também a direção em que o educador deve seguir poupando tempo, monotonia e desgastes, visando sempre a qualidade da aprendizagem” (Medeiros, et al, 2019, p. 7).

Seguindo os fundamentos da BNCC, compreende-se que o docente que almeja desenvolver uma atuação eficaz compreende a importância de conceber e estruturar planos em diversos níveis de complexidade para atender às demandas específicas de seus alunos. No entanto, ao se envolver ativamente no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental incentivar a participação dos estudantes, possibilitando que alcancem aprendizados verdadeiramente significativos, alinhados às suas potencialidades e necessidades (Tormena; Figueiredo, 2010).

É evidente que para o conhecimento e desenvolvimento do planejamento das aulas considerando os fundamentos pedagógicos da BNCC, faz-se necessário o desempenho de capacitações que se voltem a essa temática. O desenvolvimento de formação continuada que capacita os profissionais para compreender os fundamentos pedagógicos e possibilitá-los em sala de aula para os alunos deve ser um compromisso das instituições de ensino e dos próprios docentes ao buscar conhecimentos que agreguem sobre a temática.

Pacheco e Fraga (2013), destacam que o professor precisa estar aberto à inovação, buscar sempre um diferencial para suas aulas por meio de práticas pedagógicas que incorporem elementos lúdicos e concretos. Nesse sentido, estimular o aluno em sua aprendizagem implica em conectar o conteúdo à prática, tornando a formação continuada uma peça fundamental nesse processo. O professor necessita ter consciência de que a formação continuada deve se fazer presente em toda sua trajetória profissional, pois atua “enriquecendo o seu currículo profissional e colaborando na formação de um indivíduo mais crítico, criativo, capaz de ir buscar um futuro melhor, tendo assim uma melhor qualidade de vida (Pacheco; Fraga, 2013, p. 7).

Portanto, é claro que a BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, propondo “o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil,

2017, p. 15). No entanto, a BNCC consiste-se em um caminho orientador para os professores, oferecendo diretrizes claras, promovendo a interdisciplinaridade, respeitando a diversidade, além de estimular a formação continuada. Assim, ao aplicar os princípios da BNCC, os docentes tornam-se agentes fundamentais na construção de uma educação de qualidade, preparando os alunos para a complexidade e diversidade do mundo contemporâneo.

## **Conclusão**

Os estudos realizados para a elaboração desse artigo permitiram uma complexa análise sobre os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelando sua importância como guia orientador para a prática docente nos diferentes níveis da Educação Básica. A BNCC defende a busca pela equidade, qualidade e valorização da diversidade, refletindo no compromisso em proporcionar a todos os estudantes brasileiros uma educação que os prepare para a vida em sociedade.

Através do estudo da BNCC, percebe-se que esse documento destaca as competências gerais e específicas para cada etapa da Educação Básica, propondo uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento em diferentes níveis. Cabe apontar que essas competências abordam além da transmissão de conteúdos, ao encontro do desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores essenciais para a formação integral de cada estudante. É evidente que o foco no desenvolvimento de competências destaca a necessidade de uma prática docente inovadora, assumindo um papel fundamental como ferramenta orientadora do desenvolvimento contínuo das competências almejadas.

É compreendido que as instituições de ensino da educação básica devem dispor de compromisso com a educação integral, o que reflete na importância de reconhecer a diversidade de saberes e vivências dos alunos. A interdisciplinaridade se apresenta como uma estratégia fundamental para integrar conteúdos de diferentes áreas, proporcionando uma compreensão

mais completa e contextualizada do conhecimento, sendo defendida pelos fundamentos pedagógicos da BNCC. Diante disso, torna-se ainda mais clara a necessidade de os docentes estudarem e capacitarem-se diante dos fundamentos pedagógicos da BNCC, alinhando suas práticas ao que instrui a base. Assim, a formação continuada dos docentes surge como um elemento-chave para a efetiva implementação dos fundamentos pedagógicos da BNCC, uma vez que capacitar esses profissionais para compreender e aplicar esses princípios em sala de aula é essencial para garantir uma educação de qualidade.

Por fim, fica claro que a BNCC além de descrever os conceitos que devem ser compreendidos pelos estudantes em diferentes fases do ensino, esse documento também influencia a formação dos educadores, a produção de materiais didáticos, as avaliações e os exames nacionais. A capacitação docente para desenvolver os princípios do documento é o primeiro passo para a construção de processos mais claros e dinâmicos frente ao ensino, no entanto, o impacto da BNCC é abrangente, um passo fundamental para iniciar um processo mais amplo de melhoria na qualidade da educação no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, nº 79, maio/ago. 2019.

PACHECO, Leila Leatrice Saldanha; FRAGA, Marta Elisiabete de. **A importância da formação continuada para o bom desempenho do docente**. 2013. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20PARA%20O%20BOM.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.

PUCCI, Renata H. P.; SOUZA, Thiago Antunes. **Formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC.** Arco Editores: Santa Maria, 2021.

TORMENA, Ana Aparecida; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica.** 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_ana\\_aparecida\\_tormena.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf) Acesso em 20 jan. 2023.

# CAPÍTULO 4

## **DA RUA À SALA DE AULA: INTEGRANDO A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO<sup>1</sup>**

*Oseias de Oliveira*

Doi: 10.48209/978-65-5417-381-4

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de História tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, buscando abordagens que tornem o conhecimento histórico mais relevante e acessível aos estudantes. Neste contexto, a História Local tem emergido como uma perspectiva promissora, capaz de estabelecer conexões mais diretas entre o passado e o presente vivenciado pelos alunos. Como afirma Jungblut (2011, p. 107), “para se motivar os alunos na aprendizagem de História deve-se dar a possibilidade para que eles aproximem os acontecimentos históricos do seu cotidiano, de sua família, de sua localidade”. Entretanto, a incorporação da História Local no ensino não é isenta de desafios. Erinaldo Cavalcanti (2018, p. 274) levanta questões pertinentes sobre a complexidade do conceito: “O que se entende por local? Local em relação a quê? Para quem? O que é local para uns pode, igualmente, ser global para outros.” Estas indagações evidenciam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o que constitui o “local” e como ele se relaciona com outras escalas históricas.

---

<sup>1</sup> Uma discussão simplificada deste texto foi efetuada no Simpósio Temático/Grupo Temático “ST 03: Cidades, memória e narrativas”, coordenado por “Marcia Regina de Oliveira Lupion (Universidade Estadual de Maringá)”, com o título “História Local: Desafios e Possibilidades para o Ensino de História” realizado no ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 19., 2024, Jacarezinho. Emancipações: sujeitos e territórios. Jacarezinho: UENP, 2024.

Ainda, há que se considerar que o ensino de História Local enfrenta o risco de reproduzir visões simplistas ou homogeneizantes do passado. Como alerta Crestani (2016, p. 7-8), é necessária “uma abordagem analítica e metodológica da História Regional e Local com vistas a desconstruir o ensino de História Oficial, fortemente pautada no protótipo do pioneiro como ‘herói’”. Este desafio implica na necessidade de desenvolver abordagens que contemplem a diversidade de experiências e perspectivas dentro do contexto local. Diante deste cenário, o presente texto tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades que a História Local apresenta para o ensino de História. Busca-se compreender como esta abordagem pode contribuir para uma aprendizagem histórica mais significativa, ao mesmo tempo em que se discutem as dificuldades metodológicas e conceituais envolvidas em sua implementação.

Para isso, serão examinadas diferentes concepções de História Local, sua relação com outras escalas históricas e seu potencial como ferramenta pedagógica. Também serão discutidos os desafios enfrentados pelos professores na seleção e uso de fontes locais, na articulação entre diferentes escalas históricas e na superação de narrativas simplificadoras. Ao longo do texto, serão apresentadas reflexões sobre as possibilidades que a História Local oferece para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, para a construção de identidades e memórias coletivas, e para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos processos históricos. Como destaca Maria Isabel João (s.d.), “os estudos regionais e locais contribuem, deste modo, para a construção de imaginários e identidades, mas também para legitimar reivindicações, propostas políticas e poderes de âmbito infranacional”.

Com esta análise pretende-se contribuir para um debate mais amplo sobre o papel da História Local no ensino, fornecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar seu potencial pedagógico e enfrentar seus desafios metodológicos.



## **DESENVOLVIMENTO: DEFININDO HISTÓRIA LOCAL**

A História Local, como campo de estudo e abordagem historiográfica, tem suas raízes em uma longa tradição de pesquisas e escritos sobre comunidades específicas. No entanto, sua conceituação e metodologia têm se transformado significativamente ao longo do tempo. Uma definição clássica e frequentemente citada é a de Pierre Goubert, que afirma:

“Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês).” (GOUBERT, 1992, apud DONNER, 2012, p. 224)

Esta definição, embora útil como ponto de partida, tem sido questionada e expandida por historiadores contemporâneos. A evolução do conceito reflete uma compreensão mais complexa das relações entre o local e outras escalas espaciais históricas, bem como uma maior atenção às dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam as comunidades locais.

Como observa Cavalcanti (2018, p. 275), “os significados de ‘local’ estão embrionariamente ligados a uma concepção de lugar e, nessa relação, ‘lugar’ está indissociável de espaço”. Esta perspectiva amplia a noção de História Local para além de meros limites geográficos, englobando as relações sociais e as experiências vividas que definem um espaço como “local”.

A História Local não existe isoladamente, mas em constante diálogo e interação com outras escalas históricas. Jungblut (2011, p. 104) destaca esta relação ao afirmar que “A História Regional é um recorte maior que a local e que a História Local exige um tipo de abordagem distinto daquele focado na história nacional”. É crucial entender que estas diferentes escalas não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares. Como argumenta Maria Isabel João (s.d.), “os estudos regionais e locais contribuem, deste modo,

para a construção de imaginários e identidades, mas também para legitimar reivindicações, propostas políticas e poderes de âmbito infranacional”.

A interconexão entre estas escalas é fundamental para uma compreensão mais rica e contextualizada dos processos históricos. Jungblut (2011, p. 58) enfatiza que “É importante que o estudo da História Regional esteja relacionado com a macro-história, para não fragmentar o conhecimento histórico ou torná-lo inócuo”.

É importante distinguir entre “História Local” como um gênero historiográfico específico e “história local” como uma prática de pesquisa e escrita histórica. Sandra Cristina Donner (2012, p. 223) faz esta distinção ao afirmar: “Quando utilizamos História Local, estamos nos referindo a um gênero historiográfico, com temática, público alvo e “regras” próprias, já, história local seria a produção historiográfica com recorte local.” Como gênero historiográfico, a História Local possui características e metodologias próprias. Ela frequentemente envolve o uso de fontes diversificadas, incluindo documentos oficiais, jornais locais, fotografias, relatos orais e outros materiais que possam iluminar as experiências e dinâmicas de uma comunidade específica.

Ainda, a História Local como gênero muitas vezes se preocupa com questões de memória coletiva, identidade local e as maneiras pelas quais as comunidades interpretam e se relacionam com seu próprio passado. Como observa Crestani (2016, p. 9), o estudo da História Local pode “confrontar, identificar, compreender, recuperar e tirar do silêncio memórias que ficaram por muito tempo esquecidas na versão da História Oficial”.

Portanto, a definição de História Local leva a um conceito em transformação, que abrange não apenas um recorte geográfico, mas também um conjunto de abordagens metodológicas e preocupações temáticas específicas. Sua relação com outras escalas históricas e seu status como gênero historiográfico a tornam uma ferramenta valiosa para a compreensão das complexidades do passado e do presente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Um dos aspectos mais significativos da História Local no contexto do ensino é sua capacidade de aproximar os alunos de sua própria realidade histórica. Como afirma Jungblut (2011, p. 107), “Para se motivar os alunos na aprendizagem de História deve-se dar a possibilidade para que eles aproximem os acontecimentos históricos do seu cotidiano, de sua família, de sua localidade”. Esta aproximação tem múltiplos benefícios pedagógicos. Primeiramente, ela torna o estudo da História mais tangível e relevante para os estudantes. Ao explorar a história de sua própria comunidade, os alunos podem ver de forma mais concreta como os processos históricos afetaram e continuam afetando seu entorno imediato.

Também, a História Local pode servir como um ponto de partida para compreender processos históricos mais amplos. Como observa Cavalcanti (2018, p. 274), “O que é local para uns pode, igualmente, ser global para outros”. Esta perspectiva permite que os alunos percebam as conexões entre sua realidade local e contextos mais amplos, desenvolvendo uma compreensão mais sofisticada da complexidade histórica.

O estudo da História Local oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa entre os alunos. Ao trabalhar com fontes primárias locais - como jornais antigos, fotografias, documentos oficiais ou relatos orais - os estudantes podem desenvolver habilidades críticas essenciais para a prática historiográfica. Este processo de pesquisa ativa estimula a curiosidade dos alunos e os coloca no papel de investigadores do passado. Como sugere Crestani (2016, p. 9), o professor tem o papel fundamental de “desenvolver em sala de aula um ensino de História Regional e Local que não reproduza aos educandos a ideia de que o processo de colonização da cidade tenha se dado de forma linear, sem contradições nem conflitos”.

Ao enfrentar as complexidades e contradições das fontes locais, os alunos aprendem a questionar narrativas simplistas, a avaliar a confiabilidade das fontes e a construir interpretações baseadas em evidências. Estas são habilidades valiosas não apenas para o estudo da História, mas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A História Local desempenha um papel crucial na construção e negociação de identidades e memórias coletivas. Como destaca Maria Isabel João (s.d.), “os estudos regionais e locais contribuem, deste modo, para a construção de imaginários e identidades, mas também para legitimar reivindicações, propostas políticas e poderes de âmbito infranacional”. Ao estudar a história de sua própria comunidade, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias identidades e seu lugar na história. Isto pode levar a um sentimento mais profundo de pertencimento e conexão com sua comunidade, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão mais nuançada das diversas experiências e perspectivas que compõem a história local.

No entanto, é importante que esta construção de identidade não se torne um exercício de reforço de mitos ou narrativas simplistas. Como adverte Crestani (2016, p. 7-8), é necessária “uma abordagem analítica e metodológica da História Regional e Local com vistas a desconstruir o ensino de História Oficial, fortemente pautada no protótipo do pioneiro como ‘herói’”. Assim, o estudo da História Local pode e deve ser um exercício de questionamento e reinterpretção das memórias coletivas. Ele oferece a oportunidade de dar voz a grupos marginalizados, de explorar conflitos e contradições na história da comunidade, e de desenvolver uma compreensão mais inclusiva e diversificada do passado local.

Desta forma, refletir sobre a História Local no ensino de História é fundamental por evidenciar uma capacidade de tornar o estudo do passado mais relevante e acessível aos alunos, de desenvolver habilidades críticas de pesquisa, e de promover uma reflexão mais profunda sobre identidades e memórias

coletivas. Ao fazer isso, ela não apenas enriquece a compreensão histórica dos estudantes, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em suas comunidades.

## **DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**

Um dos principais desafios no ensino da História Local é a seleção e o uso adequado de fontes diversificadas. Diferentemente da história nacional ou global, que muitas vezes conta com fontes bem estabelecidas e amplamente disponíveis, a História Local frequentemente requer uma abordagem mais criativa e abrangente na busca por evidências históricas.

Como destaca Maria Isabel João (s.d.), a importância dos arquivos municipais e locais não pode ser subestimada neste contexto. Estes repositórios muitas vezes contêm documentos únicos e valiosos que podem lançar luz sobre aspectos específicos da história local. No entanto, o acesso a esses arquivos nem sempre é fácil, e os professores podem enfrentar desafios logísticos e burocráticos para utilizá-los em sala de aula.

Além dos documentos oficiais, o ensino da História Local deve considerar uma gama mais ampla de fontes. Jornais locais, fotografias antigas, cartas pessoais, diários, e relatos orais são exemplos de fontes que podem oferecer perspectivas únicas sobre a história da comunidade. Como observa Crestani (2016, p. 9), é importante “confrontar, identificar, compreender, recuperar e tirar do silêncio memórias que ficaram por muito tempo esquecidas na versão da História Oficial”. No entanto, o uso dessas fontes diversificadas também apresenta desafios. Os professores precisam desenvolver habilidades para avaliar a confiabilidade e a relevância dessas fontes, bem como para interpretá-las no contexto histórico apropriado. Além disso, é necessário ensinar aos alunos como abordar criticamente essas fontes, reconhecendo seus potenciais vieses e limitações.

Outro desafio significativo no ensino da História Local é a articulação adequada entre diferentes escalas históricas. Como afirma Jungblut (2011, p. 58), “É importante que o estudo da História Regional esteja relacionado com a macro-história, para não fragmentar o conhecimento histórico ou torná-lo inócuo”. Esta articulação é crucial para evitar uma visão isolacionista da história local. Os eventos e processos locais não ocorrem em um vácuo, mas são influenciados e influenciam dinâmicas regionais, nacionais e até globais. O desafio para os professores é encontrar maneiras de demonstrar essas conexões sem perder de vista as especificidades do contexto local.

Como já havíamos apontado, Cavalcanti (2018, p. 274) levanta questões pertinentes sobre esta articulação: “O que se entende por local? Local em relação a quê? Para quem? O que é local para uns pode, igualmente, ser global para outros.” Estas perguntas destacam a complexidade de definir o “local” e sua relação com outras escalas. Os professores devem, portanto, desenvolver estratégias para ajudar os alunos a compreender como eventos locais se encaixam em narrativas históricas mais amplas, e como processos globais se manifestam em contextos locais específicos. Isto pode envolver o uso de estudos de caso comparativos, a análise de como eventos nacionais ou globais impactaram a comunidade local, ou a exploração de como indivíduos ou grupos locais participaram de movimentos ou tendências mais amplos.

Um terceiro desafio crucial no ensino da História Local é a necessidade de superar visões simplistas e homogeneizantes do passado local. Como alerta Crestani (2016, p. 7-8), é necessário buscar “uma abordagem analítica e metodológica da História Regional e Local com vistas a desconstruir o ensino de História Oficial, fortemente pautada no protótipo do pioneiro como ‘herói’”.

Muitas comunidades têm narrativas históricas estabelecidas que podem simplificar excessivamente o passado, glorificar certos indivíduos ou grupos, ou marginalizar perspectivas alternativas. O desafio para os professores é encontrar maneiras de questionar essas narrativas dominantes sem alienar os alunos ou a comunidade. Isto requer uma abordagem cuidadosa e equilibrada. Os

professores devem incentivar os alunos a questionar criticamente as narrativas estabelecidas, a considerar múltiplas perspectivas e a reconhecer a complexidade e as contradições na história local. Ao mesmo tempo, é importante respeitar as tradições e memórias locais, buscando enriquecê-las e ampliá-las, em vez de simplesmente rejeitá-las.

Uma estratégia eficaz pode ser o uso de fontes que deem voz a grupos marginalizados ou subrepresentados na história local oficial. Isto pode incluir o uso de história oral, a análise de documentos que revelem conflitos ou tensões na comunidade, ou a exploração de como diferentes grupos experimentaram e interpretaram os mesmos eventos históricos.

Percebe-se que os desafios metodológicos no ensino da História Local são significativos, mas não insuperáveis. Eles exigem dos professores criatividade, pensamento crítico e uma disposição para questionar narrativas estabelecidas. Ao enfrentar esses desafios, os educadores podem proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica, nuançada e crítica da história de suas comunidades e de como ela se relaciona com contextos históricos mais amplos.

## **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA HISTÓRIA LOCAL**

Uma das principais possibilidades pedagógicas da História Local reside no uso criativo e eficaz de documentos e fontes locais. Estes recursos oferecem oportunidades únicas para engajar os alunos em um processo de descoberta histórica direta e pessoal.

Jornais locais, por exemplo, podem ser uma fonte rica de informações sobre eventos passados, atitudes sociais e preocupações da comunidade. Como sugere Donner (2012., p. 223), “O alcance dos livros de história dos municípios, das regiões é significativo. Este material é utilizado nas escolas como um ‘manual’, é lembrado nas festas e datas comemorativas da região e é ali que muitos dos mitos de fundação da cidade e do povoado estão escritos.”

Fotografias antigas podem proporcionar uma janela visual para o passado, permitindo aos alunos observar mudanças na paisagem urbana, estilos de vida e costumes ao longo do tempo. Cartas pessoais e diários podem oferecer perspectivas íntimas sobre como as pessoas experimentaram eventos históricos.

Os relatos orais, por sua vez, são particularmente valiosos no contexto da História Local. Eles não apenas fornecem informações que muitas vezes não estão registradas em documentos escritos, mas também ajudam a humanizar a história, conectando-a diretamente às experiências vividas das pessoas. Como observa Crestani (2016, p. 9), é importante “confrontar, identificar, compreender, recuperar e tirar do silêncio memórias que ficaram por muito tempo esquecidas na versão da História Oficial”.

Ainda, visitas a arquivos e museus locais podem ser experiências educacionais poderosas. Elas permitem que os alunos interajam diretamente com artefatos históricos e documentos primários, desenvolvendo uma compreensão mais tangível do passado.

A História Local, também, oferece excelentes oportunidades para envolver os alunos em projetos de pesquisa ativos, estimulando a problematização e a construção coletiva do conhecimento histórico. Os professores podem orientar os alunos na formulação de perguntas de pesquisa sobre aspectos da história local, incentivando-os a buscar respostas através da análise de fontes primárias e secundárias. Este processo não apenas desenvolve habilidades de pesquisa cruciais, mas também ajuda os alunos a compreender como o conhecimento histórico é construído e interpretado.

Como sugere Jungblut (2011, p. 107), “Para se motivar os alunos na aprendizagem de História deve-se dar a possibilidade para que eles aproximem os acontecimentos históricos do seu cotidiano, de sua família, de sua localidade”. Projetos que exploram a história familiar dos alunos, por exemplo, podem ser particularmente envolventes, permitindo que eles vejam como suas próprias histórias se conectam com narrativas históricas mais amplas.



Sem contar que a produção de conhecimento pelos alunos pode tomar várias formas criativas. Eles podem criar exposições para a escola ou comunidade, produzir documentários ou podcasts sobre aspectos da história local, ou até mesmo contribuir para a preservação da história local através da coleta e documentação de relatos orais.

A História Local oferece, também, excelentes oportunidades para a integração interdisciplinar. Sua natureza multifacetada permite conexões naturais com diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, a geografia pode ser integrada ao estudo da História Local através da análise de mapas antigos e modernos, explorando como a paisagem local mudou ao longo do tempo. A sociologia pode ser incorporada através do estudo das estruturas sociais e relações de poder na comunidade ao longo da história. A antropologia pode contribuir com métodos de pesquisa etnográfica para explorar tradições e práticas culturais locais.

Além destas disciplinas, a História Local pode se conectar com as artes através do estudo da arquitetura local, música tradicional, ou artes visuais que refletem a história da comunidade. A literatura local também pode ser uma fonte valiosa para compreender as perspectivas e experiências históricas da comunidade.

Como aponta Cavalcanti (2018, p. 275), “os significados de ‘local’ estão embrionariamente ligados a uma concepção de lugar e, nessa relação, ‘lugar’ está indissociável de espaço”. Esta perspectiva enfatiza a natureza interdisciplinar inerente ao estudo da História Local.

Esta abordagem interdisciplinar não apenas enriquece o estudo da História Local, mas também ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento. Ela demonstra como diferentes campos de estudo podem se complementar para proporcionar uma compreensão mais completa de fenômenos históricos e sociais.

Deste modo, as possibilidades pedagógicas da História Local são vastas e variadas. Através do uso criativo de fontes locais, do envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa ativos, e da integração com outras disciplinas, o ensino da História Local pode proporcionar experiências de aprendizagem ricas, envolventes e significativas. Estas abordagens não apenas tornam o estudo da história mais relevante e acessível para os alunos, mas também os equipam com habilidades críticas e analíticas valiosas para sua formação acadêmica e cidadã.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**

O ensino eficaz da História Local requer uma preparação e formação específica dos professores. Esta formação vai além do conhecimento geral da história e envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos particulares.

Primeiramente, os professores precisam ter um conhecimento aprofundado da história da comunidade em que estão ensinando. Isto pode exigir pesquisa adicional, já que muitas vezes a história local não é coberta em detalhes nos programas de formação de professores. Como observa Maria Isabel João (s.d.), “A grande renovação da história regional e local viria, por conseguinte, a verificar-se nas últimas décadas do século XX, num contexto político mais favorável e no quadro da expansão do ensino superior que possibilitou a realização de provas académicas e de trabalhos com mais rigor e com ferramentas metodológicas e conceituais mais modernas.”

Além disso, os professores precisam desenvolver habilidades específicas para trabalhar com fontes locais. Isto inclui a capacidade de localizar, avaliar e interpretar uma variedade de documentos e artefatos locais, bem como habilidades para conduzir e analisar entrevistas de história oral.

É também crucial que os professores desenvolvam uma compreensão crítica das narrativas históricas locais existentes. Eles devem ser capazes de iden-

tificar e questionar mitos e simplificações na história local, ao mesmo tempo em que respeitam as tradições e memórias da comunidade.

Um dos papéis mais importantes do professor no ensino da História Local é atuar como mediador entre o conhecimento local e as narrativas históricas mais amplas. Como afirma Jungblut (2011, p. 58), “É importante que o estudo da História Regional esteja relacionado com a macro-história, para não fragmentar o conhecimento histórico ou torná-lo inócuo”.

Neste papel de mediação, o professor deve ajudar os alunos a entender como os eventos e processos locais se conectam com contextos regionais, nacionais e globais. Isto requer a habilidade de traçar conexões significativas e demonstrar como o local e o global se influenciam mutuamente. Ao mesmo tempo, o professor deve estar atento para não reproduzir narrativas simplistas ou excludentes. Como adverte Crestani (2016, p. 9), “O professor tem o papel fundamental de desenvolver em sala de aula um ensino de História Regional e Local que não reproduza aos educandos a ideia de que o processo de colonização da cidade tenha se dado de forma linear, sem contradições nem conflitos”.

Neste sentido, o professor deve incentivar o pensamento crítico e a análise reflexiva. Ele deve orientar os alunos a questionar as narrativas estabelecidas, a considerar múltiplas perspectivas e a reconhecer a complexidade e as contradições na história local.

Além destes aspectos mencionados, o professor desempenha um papel crucial na facilitação do envolvimento ativo dos alunos com a história local. Isto pode incluir o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a organização de visitas a locais históricos, ou a coordenação de entrevistas com membros da comunidade.

Nota-se que o papel do professor no ensino da História Local é multifacetado e desafiador. Ele requer não apenas conhecimento histórico, mas também habilidades pedagógicas específicas, sensibilidade cultural e a capacidade de mediar entre diferentes escalas e perspectivas históricas. Ao desempenhar

este papel eficazmente, os professores podem transformar o estudo da História Local em uma experiência educacional rica e significativa, que não apenas aprofunda o conhecimento histórico dos alunos, mas também desenvolve suas habilidades críticas e seu senso de conexão com sua comunidade e com um espaço mais amplo.

## **CONCLUSÃO**

A História Local, como abordagem pedagógica e campo de estudo, oferece um vasto potencial para enriquecer e transformar o ensino de História. Ao longo deste texto, exploramos os diversos aspectos que tornam a História Local uma ferramenta valiosa no contexto educacional, bem como os desafios inerentes à sua implementação.

Retomando os pontos principais, vimos que a História Local proporciona uma oportunidade única de aproximar os alunos de sua própria realidade histórica. Como afirmou Jungblut (2011, p. 107), esta abordagem permite que os estudantes “aproximem os acontecimentos históricos do seu cotidiano, de sua família, de sua localidade”. Esta conexão direta com o passado local não apenas torna o estudo da história mais tangível e relevante, mas também serve como um ponto de partida para compreender processos históricos mais amplos.

Vimos que a História Local se revela um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e pensamento crítico. Ao trabalhar com fontes primárias locais e enfrentar as complexidades e contradições da história de sua própria comunidade, os alunos aprendem a questionar narrativas simplistas e a construir interpretações baseadas em evidências.

No entanto, como discutimos, o ensino da História Local não é isento de desafios. A seleção e uso de fontes diversificadas, a articulação entre diferentes escalas históricas e a superação de visões homogeneizantes do passado local são questões que exigem atenção cuidadosa dos educadores. Como alertou Crestani (2016, p. 7-8), é necessária “uma abordagem analítica e metodológica

da História Regional e Local com vistas a desconstruir o ensino de História Oficial”.

O papel do professor neste contexto é crucial. Além de um conhecimento aprofundado da história local, os educadores precisam desenvolver habilidades específicas para trabalhar com fontes locais e mediar entre o conhecimento local e narrativas mais amplas. Este papel de mediação, como vimos, é fundamental para evitar uma visão isolacionista da história local e para ajudar os alunos a compreender as conexões entre o local e o global.

As possibilidades pedagógicas da História Local são vastas, desde o uso criativo de documentos e fontes locais até a implementação de projetos de pesquisa que envolvam ativamente os alunos na produção de conhecimento histórico. A integração com outras disciplinas também oferece oportunidades ricas para uma compreensão mais holística e contextualizada do passado.

Em última análise, o estudo da História Local não se trata apenas de conhecer o passado de uma comunidade específica. Trata-se de desenvolver uma compreensão mais profunda e nuançada da complexidade histórica, de cultivar um senso de pertencimento e responsabilidade cívica, e de equipar os alunos com as habilidades necessárias para interpretar criticamente o mundo ao seu redor.

Como observou Maria Isabel João (s.d.), “os estudos regionais e locais contribuem, deste modo, para a construção de imaginários e identidades, mas também para legitimar reivindicações, propostas políticas e poderes de âmbito infranacional”. Neste sentido, o ensino da História Local tem o potencial não apenas de enriquecer a compreensão histórica dos alunos, mas também de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados em suas comunidades.

Ao enfrentar os desafios e abraçar as possibilidades da História Local, educadores e alunos podem embarcar em uma jornada de descoberta que não apenas revela uma outra faceta do passado, mas também informa e enriquece o presente de suas comunidades.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. O ensino da história local e sua importância. **REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas**, 2013-II. UNIVALI, 2013.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. História Local e Micro-História: encontros e desencontros. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS**, n. 146, p. 12-27, 2012.

CRESTANI, Leandro de Araújo. **Fronteiras do ensino da história regional e local: a desconstrução da memória oficial ensinada em sala de aula**. Toledo: Fasul, 2016. 52 p.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O Histórico das produções no Brasil. In: **XI Encontro Estadual de História, História, memória e Patrimônio**, Anpuh. UFRGS. Porto Alegre: 2012., p. 223-235.

JOÃO, Maria Isabel. História regional e local. In: **Dicionário de Historiadores Portugueses**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal e Centro de História da Faculdade de Letras de Lisboa. Disponível em: [https://dichp.bnportugal.gov.pt/tematicas/tematicas\\_hist\\_reg\\_local.htm](https://dichp.bnportugal.gov.pt/tematicas/tematicas_hist_reg_local.htm). Acesso em: 23 de Set. de 2024.

JUNGBLUT, Cesar Augusto. **História regional**. Indaial: Uniasselvi, 2011. 182 p.

SILVA, Francisco Ribeiro da. **História local: objetivos, métodos e fontes**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 1999, p. 383-385.

# CAPÍTULO 5

## **O PAPEL DA TECNOLOGIA NA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DO FUTURO DE GOIÁS**

*Deborah Loiola do Nascimento*

*Edgar Junior Martins de Araujo*

*Erick Santos Menezes*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-5**

### **INTRODUÇÃO**

A educação profissional e tecnológica (EPT) tem desempenhado um papel essencial na formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução. Entretanto, o uso eficaz dessas tecnologias exige planejamento e implementação estratégica, garantindo que tanto professores quanto alunos saibam como utilizá-las.

Este artigo tem como objetivo apresentar soluções tecnológicas que podem ser adotadas na educação profissional e tecnológica, mostrando como elas podem ser integradas nas instituições profissionais e tecnológicas. Serão discutidas plataformas de ensino online, ferramentas de gamificação e métodos de capacitação de docentes, como um “guia” para profissionais da área da educação que desejam melhorar a experiência de aprendizado de seus alunos.

Além disso, será apresentado o estudo de caso da Escola do Futuro de Goiás, uma iniciativa tecnológica educacional que tem servido como referência na adoção de ferramentas digitais para a educação profissional. Através deste exemplo, será possível entender as etapas de implementação, os desafios enfrentados e os resultados obtidos com o uso de tecnologias inovadoras na educação.

## **A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A educação profissional e tecnológica tem passado por várias transformações nos anos de 2010 até 2020. Isto porque, foram impulsionadas pelas rápidas mudanças no mercado de trabalho e pelas inovações tecnológicas. Assim, a transformação da educação profissional e tecnológica depende diretamente da adoção de tecnologias digitais. A implementação de tecnologias não só facilita o ensino de competências, mas também aprimora o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, essenciais para o mundo profissional.

No Brasil, a educação profissional e tecnológica possui uma trajetória significativa, marcada pela criação de escolas técnicas e institutos federais que visam à formação de profissionais. Com o passar do tempo, essas instituições foram se adaptando para atender às mudanças do mercado. Entretanto, foi o avanço tecnológico que realmente destacou a importância da reestruturação.

Caldwell e Spinks (1998) destacam que os fundamentos da educação devem se expandir para incorporar práticas voltadas à solução de problemas, além de promover a criatividade, a inovação e a capacitação dos indivíduos para a aprendizagem contínua ao longo da vida. Essa visão aponta para a necessidade de uma educação mais dinâmica e adaptável às demandas contemporâneas.

Com a ascensão da Indústria 4.0 ou quarta revolução industrial, o perfil do profissional atual mudou drasticamente. Atualmente, há uma maior valori-



zação de profissionais com conhecimentos em tecnologia da informação, análise de dados, inteligência artificial e outras habilidades técnicas. Isso coloca uma pressão sobre as instituições educacionais, que precisam adaptar seus currículos e metodologias para atender a essas novas exigências.

Um exemplo de instituição que está à frente dessas transformações é a Escola do Futuro de Goiás. Criada com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar nas áreas de tecnologia e inovação, a Escola do Futuro se destaca pela sua proposta de ensino voltada para o uso intensivo de recursos tecnológicos.

As Escolas do Futuro de Goiás (EFG) são institutos educacionais, definidas assim pelo site da instituição (BRASIL, 2021):

“As Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) são uma iniciativa de educação gratuita e de qualidade do Governo de Goiás para jovens do Ensino Médio, Superior e pessoas que procuram recolocação profissional ou querem empreender. Essas instituições foram criadas pela lei nº 20.976/2021, com operacionalização mediante convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Fundação de Apoio à Pesquisa “ (FUNAPE).

Na Escola do Futuro de Goiás, os alunos têm acesso a laboratórios com ferramentas de última geração, como impressão 3D e corte a laser, além de programas voltados para programação, robótica e desenvolvimento de soluções tecnológicas. Isto não apenas complementa a formação técnica dos alunos, mas também prepara estes discentes para os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais digital.

Além disso, a Escola do Futuro investe em outras metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, que estimula os estudantes a resolverem problemas reais usando a tecnologia. Essa abordagem prepara os profissionais para se tornarem capazes de enfrentar as mudanças com criatividade e confiança, prontos para fazer a diferença no mundo ao seu redor.

## **O PAPEL DA TECNOLOGIA NA MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL**

A tecnologia tem desempenhado um papel crucial na transformação da educação profissional e tecnológica, permitindo que as instituições ofereçam experiências de aprendizagem mais interativas e flexíveis. A integração de ferramentas digitais, como plataformas de ensino a distância (EaD) e recursos de gamificação, tem facilitado o ensino de maneira inovadora.

### **Educação Digital e Ensino à Distância (EaD)**

Uma das principais vantagens da tecnologia na educação profissional é sua capacidade de ensinar à distância, oferecendo conteúdos adaptados ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. Ferramentas como Google Classroom e Moodle, por exemplo, permitem que os professores disponibilizem materiais, acompanhem o progresso dos alunos de forma online e em tempo real, otimizando o processo de ensino. Além disso, essas plataformas possibilitam a criação de trilhas de aprendizado, onde os alunos podem avançar conforme seu desempenho e interesse.

### **Gamificação**

Além das plataformas de ensino e ferramentas de comunicação, a gamificação também tem ganhado espaço na educação profissional e tecnológica. Aplicativos como Kahoot! e Quizizz permitem transformar o conteúdo curricular em jogos interativos, aumentando o engajamento dos alunos e incentivando a competição saudável e a aprendizagem por meio de desafios. Essas tecnologias não apenas tornam o aprendizado mais atraente, mas também ajudam os alunos a consolidarem o conhecimento de maneira lúdica.

## **BENEFÍCIOS CONCRETOS DA TECNOLOGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM**

O uso da tecnologia na educação profissional e tecnológica oferece uma série de benefícios que vão além de uma única transmissão de conhecimento. As ferramentas tecnológicas criam um ambiente de aprendizado mais flexível, interativo e adaptado às necessidades de cada aluno.

### **Personalização do Aprendizado**

Um dos principais benefícios da tecnologia educacional é a personalização do aprendizado. Atualmente, as plataformas educacionais podem ajustar os conteúdos e desafios para o nível de conhecimento de cada aluno. Essa flexibilidade possibilita que os estudantes avancem no ritmo que lhes for mais confortável, resultando em maior retenção do conteúdo e motivação para concluir as atividades.

Skinner (1972), ao falar sobre tecnologia do ensino, fez uma interessante consideração sobre a busca por “bons professores” e “bons alunos”:

O Mito ou Falácia do Bom Professor é a crença de que o que um bom professor pode fazer, qualquer professor pode fazer ... A Falácia complementar do Bom Estudante é a crença de que o que um bom estudante pode aprender, qualquer estudante pode aprender. Nós estamos procurando por bons professores ou por bons alunos ou por ambos, mas não por práticas que foram analisadas e podem ser comunicadas. Nós não podemos melhorar significativamente a Educação encontrando melhores professores e melhores alunos. Nós precisamos encontrar práticas que permitam a todos os professores ensinar bem e a todos os alunos aprender tão eficientemente quantos seus talentos permitirem. (p. 210, grifo nosso).

Assim, os professores podem usar ferramentas digitais para acompanhar de perto o progresso de cada aluno, como forma de identificar quais tópicos exigem mais atenção.

## **Desenvolvimento de Competências Digitais**

No mundo atual, a alfabetização digital é fundamental, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica. O uso contínuo de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional promove o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais, como o uso de softwares especializados, plataformas colaborativas e ferramentas de comunicação online. Essas competências não são apenas úteis para o ambiente educacional, mas também no mercado de trabalho moderno. Ao utilizar plataformas educacionais digitais, os alunos desenvolvem habilidades como resolução de problemas tecnológicos, navegação em ambientes digitais e comunicação online, preparando-os melhor para os desafios da era digital.

### **ESTUDO DE CASO: A ESCOLA DO FUTURO DE GOIÁS**

A Escola do Futuro de Goiás (EFG) é um exemplo concreto de como a tecnologia pode ser aplicada de maneira eficaz para transformar a educação profissional e tecnológica. Com competências digitais, inovação e ensino prático, a EFG tem proporcionado resultados na formação de jovens, preparando-os para os desafios digitais.

Uma das principais inovações adotadas pela EFG é o uso de tecnologias avançadas, como impressão 3D e corte a laser, para ensinar os alunos a desenvolver soluções tecnológicas que podem ser aplicadas em diferentes áreas. Esses recursos não apenas estimulam a criatividade dos estudantes, mas também os preparam para atuar em vários setores.

Além disso, os programas voltados para programação, robótica e desenvolvimento de soluções tecnológicas fazem parte da estrutura da EFG. Esses programas têm como objetivo desenvolver habilidades técnicas essenciais, como lógica de programação, automação e desenvolvimento de softwares. Um exemplo prático é a participação dos alunos em competições de robótica, nas

quais eles têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam na sala de aula em competições, desenvolvendo tanto suas competências técnicas quanto habilidades de resolução de problemas e trabalho em equipe.

Outro destaque da EFG é a metodologia de aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos são incentivados a trabalhar em soluções práticas para problemas reais. Isso tem se mostrado eficaz para aumentar o engajamento dos alunos, uma vez que eles enxergam os seus projetos na comunidade e no mercado de trabalho. Um exemplo disso é a criação de projetos que envolvem sustentabilidade e tecnologia, como sistemas de automação para hortas escolares, que integram diferentes áreas do conhecimento, desde a programação até a engenharia.

Os resultados dessa abordagem são evidentes na formação de alunos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo profissional. Os estudantes da Escola do Futuro de Goiás têm se destacado em competições regionais e nacionais. Além disso, a metodologia adotada tem promovido um senso de empreendedorismo nos alunos, incentivando-os a desenvolver suas próprias startups ou projetos.

Este estudo de caso demonstra que o uso de tecnologias avançadas, aliado a uma metodologia de ensino prática, pode não apenas melhorar a qualidade da educação, mas também transformar a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento, promovendo a autonomia, a criatividade e a capacidade de inovar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A implementação de tecnologias educacionais na Escola do Futuro de Goiás gerou resultados significativos, refletindo diretamente na formação dos alunos e nas suas perspectivas futuras. Entre os efeitos observados, destacam-se a transformação nas metodologias de ensino, que passaram a ser mais inte-

rativas e personalizadas, e a ampliação do acesso a recursos educacionais inovadores. Esses avanços não apenas melhoraram o engajamento e o desempenho dos alunos, mas também proporcionam novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho.

## **Melhorias no Engajamento e Desempenho dos Alunos**

A introdução de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, e o uso de tecnologias como impressão 3D e robótica, têm se mostrado eficazes para aumentar o engajamento dos alunos. Estudos de caso demonstram que os estudantes da Escola do Futuro de Goiás não apenas se tornam mais motivados, mas também apresentam melhor desempenho acadêmico. O aprendizado prático e colaborativo permite que os alunos vejam a relevância do que estão aprendendo, resultando em um maior interesse pelas disciplinas e uma redução nas taxas de evasão escolar.

## **Aumento da Empregabilidade e Adequação ao Mercado**

Outro resultado importante é o aumento da empregabilidade dos alunos formados pela EFG. As habilidades digitais e técnicas adquiridas ao longo do curso preparam os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho, que valoriza profissionais com conhecimentos atualizados em tecnologia. O contato com projetos reais e a participação em competições de robótica e programação não apenas enriquecem o currículo dos alunos, mas também os tornam mais atraentes para os empregadores. Além disso, as parcerias da escola com empresas locais têm contribuído para facilitar a inserção dos alunos no mercado de trabalho, proporcionando estágios e oportunidades de emprego.

## **CONCLUSÃO**

A transformação da educação profissional e tecnológica, impulsionada pelo uso de tecnologias avançadas, tem se mostrado essencial para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. A Escola do Futuro de Goiás exemplifica como a integração de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos, como impressão 3D e robótica, pode promover melhorias significativas no engajamento e desempenho dos alunos.

Os benefícios concretos da tecnologia, como a personalização do aprendizado e o desenvolvimento de competências digitais, têm se refletido em um aumento da empregabilidade e adequação dos alunos às demandas do mercado. Além disso, a abordagem prática e baseada em projetos não só estimula a criatividade e a autonomia dos estudantes, mas também os prepara para atuarem de forma eficaz em um mundo em constante evolução.

Portanto, este artigo reafirma a importância de investimentos em inovação e formação de profissionais qualificados na educação profissional e tecnológica, garantindo que as futuras gerações estejam prontas para não apenas participar, mas também transformar o mercado de trabalho e a sociedade em que vivem.

## **REFERÊNCIAS**

FERNANDES BARBOSA, Eduardo; GUIMARÃES DE MOURA, Dácio. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013. DOI: 10.26849/bts.v39i2.349. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 22 out. 2024.

CALDWELL, B. J.; SPINKS, J. M. *Beyond the self-managing school*. London: Falmer Press, 1998

COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da. Metodologia do ensino a distância. Salvador, BA: UFBA, Faculdade de Ciências Contábeis, Superintendência de Educação a Distância, 2016. 109 p. ISBN 9788582920947

KIRNER, Claudio; TORI, Romero. Fundamentos de realidade aumentada. Fundamentos e tecnologias de realidade virtual e aumentada, v. 1, p. 22-38, 2006.

Skinner, B. F. (1972). Cumulative Record (3<sup>a</sup> ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.



# CAPÍTULO 6

## **USO POTENCIAL DE LOS PROBIÓTICOS: MECANISMOS MOLECULARES Y APLICACIONES CLÍNICAS EN EL MANEJO DE ENFERMEDADES METABÓLICAS**

*Jose Eugenio Chafloque Capuñay*

*Paula Catalina Mehan Capuñay*

*Luz María Guerrero Laban*

*Manuel Alcibíades Cayetano Vásquez*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-6**

### **INTRODUCCIÓN**

Actualmente el aumento de la prevalencia de enfermedades metabólicas, como la obesidad, la diabetes tipo 2 y la enfermedad del hígado graso no alcohólico, han originado la búsqueda de estrategias terapéuticas efectivas. En ese contexto, los probióticos, son definidos como microorganismos vivos que cuando se administran en cantidades adecuadas, brindan beneficios a la salud del huésped, por lo que surge como una alternativa prometedora. Las investigaciones recientes han empezado a divulgar los mecanismos moleculares por los cuales los probióticos pueden influir en la inflamación y el metabolismo, sugiriendo que su uso podría ser clave en la prevención y tratamiento de estas condiciones. Por ejemplo, el estudio de Oh et al. (2020), demostraron que la administración de *Lactobacillus reuteri*, modificado genéticamente para secretar interleucina-22, redujo la enfermedad del hígado graso en un modelo de obe-

sidad inducida por dieta, destacando el potencial terapéutico de los probióticos en la regulación del metabolismo lipídico y la inflamación. Asimismo, Lim et al. (2021) encontraron que *Lactobacillus sakei* WIKIM31 disminuyó el aumento de peso en ratones obesos al modular el metabolismo lipídico y suprimir la inflamación, destacando la importancia de las cepas específicas en la eficacia de los probióticos. Estos hallazgos indican la necesidad de investigar más a fondo los mecanismos subyacentes que permiten a los probióticos ejercer sus efectos beneficiosos.

Actualmente varios estudios contribuyen significativamente al conocimiento sobre cómo los probióticos pueden modular la inflamación y el metabolismo. Por ejemplo, Dai et al. (2022) realizaron una revisión sistemática concluyendo que diferentes cepas de probióticos pueden mejorar la función renal, así como los niveles de glucosa y lípidos en pacientes con enfermedad renal diabética, indicando un papel protector de los probióticos en la regulación del metabolismo. Además, un metaanálisis de Koutníková et al. (2019) manifestó que los probióticos tienen efectos beneficiosos sobre variables relacionadas con la obesidad y la diabetes, aunque la heterogeneidad en los estudios sugiere que se necesita más investigación para entender completamente estos efectos. Estos estudios no solo brindan evidencia sobre la eficacia de los probióticos, sino que también destacan la necesidad de identificar cepas específicas y sus mecanismos de acción.

A pesar de los avances de estudios sobre probióticos, persisten vacíos significativos en la literatura. En particular, entender los mecanismos moleculares específicos a través de los cuales los probióticos modulan la inflamación y el metabolismo es aún limitada. Según, Li et al. (2021) y Logroño et al. (2021) manifiestan que se ha demostrado que los probióticos tienen efectos positivos en la salud metabólica, que la falta de estudios que analicen los mecanismos específicos de acción y la variabilidad en la eficacia entre diferentes cepas limitan su aplicación clínica. Además, estudios sobre las aplicaciones clínicas

de los probióticos en el contexto de enfermedades metabólicas es insuficiente, justificando la necesidad de un análisis pormenorizado que evalúe la evidencia existente y proponga direcciones futuras.

El objetivo de este artículo es evaluar la evidencia sobre los mecanismos moleculares por los cuales los probióticos modulan la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas, identificando las cepas más efectivas y sus aplicaciones clínicas. A través de esta revisión, se espera contribuir a un entendimiento más profundo de cómo los probióticos pueden ser usados como una estrategia terapéutica en el manejo de enfermedades metabólicas.

## **METODOLOGÍA**

### *Proceso de Búsqueda y Selección de Fuentes*

Se usó un proceso sistemático de búsqueda y selección de fuentes en bases de datos académicas reconocidas. Las bases de datos utilizadas incluyeron PubMed, Scopus y Google Scholar, que son reconocidas por su cobertura en el ámbito de la salud y las ciencias biomédicas.

Las estrategias de búsqueda se basaron en palabras clave relacionadas con el objetivo de la investigación, tales como “probióticos”, “mecanismos moleculares”, “inflamación”, “metabolismo”, “enfermedades metabólicas”, “cepas efectivas” y “aplicaciones clínicas”. Además se utilizaron combinaciones de estas palabras clave para maximizar la relevancia de los resultados obtenidos. La búsqueda se limitó a investigaciones publicadas en los últimos cinco años, asegurando que la información refleje los últimos avances en el campo.

### *Criterios de Inclusión y Exclusión*

Para asegurar la calidad y relevancia de los estudios seleccionados, se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron:

- Artículos de investigación originales, revisiones sistemáticas y metaanálisis que evaluaran específicamente los mecanismos moleculares por los cuales los probióticos modulan la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas.
- Estudios publicados en revistas científicas indexadas y revisadas por pares, asegurando un nivel adecuado de calidad científica.
- Investigaciones que presentaran datos empíricos sobre cepas probióticas específicas y sus efectos clínicos.

Por otro lado, se excluyeron:

- Estudios que no establecieran una relación clara entre probióticos y enfermedades metabólicas.
- Artículos que no proporcionaran información sobre los mecanismos de acción a nivel molecular.
- Publicaciones no disponibles en texto completo o que no fueran accesibles a través de las bases de datos seleccionadas.

Este riguroso criterio de selección de fuentes permite asegurar que la investigación se base en la evidencia más sólida y relevante, contribuyendo así a la comprensión de cómo los probióticos pueden ser utilizados en el manejo de enfermedades metabólicas.

### *Análisis de Datos*

Los datos obtenidos se analizaron de manera cualitativa, enfocándose en los mecanismos moleculares identificados en los estudios seleccionados, así como en la eficacia de las diferentes cepas de probióticos. Se realizó una síntesis de los hallazgos para evaluar patrones y tendencias en la literatura, lo que permitió formular conclusiones sobre el potencial terapéutico de los probióticos en el contexto de las enfermedades metabólicas.

## **ANÁLISIS DE LA LITERATURA**

En los últimos años investigaciones sobre el uso de probióticos ha cobrado importancia, especialmente en el contexto de las enfermedades metabólicas, que incluyen condiciones como la obesidad, la diabetes tipo 2 y la enfermedad del hígado graso no alcohólico. Estas alteraciones están asociadas a una inflamación crónica de bajo grado y alteraciones en el metabolismo, lo que conlleva a la búsqueda de intervenciones que puedan disminuir estos efectos. Los probióticos al ser administrados en cantidades adecuadas, proporcionan beneficios a la salud demostrado su potencial en la modulación de la inflamación y el metabolismo, ofreciendo beneficios significativos para la salud.

Para entender este efecto de los probióticos, es necesario definir algunos conceptos clave. Los probióticos son microorganismos que pueden modificar la microbiota intestinal y mejorar la salud del huésped. Según Liang (2023), los probióticos pueden inducir la producción de células T reguladoras (Treg) y citoquinas antiinflamatorias, sugiriendo así un mecanismo que pueden modular la respuesta inflamatoria en condiciones como la diabetes gestacional. Por otro lado, el metabolismo se refiere a los procesos bioquímicos que ocurren en el organismo para mantener la vida, incluyendo la conversión de alimentos en energía. La disbiosis, o desequilibrio en la microbiota intestinal, está asociado con diversas enfermedades metabólicas, subrayando la importancia de los probióticos en el equilibrio de un microbioma saludable (Barcia et al., 2024).

Los probióticos tienen efectos beneficiosos en la inflamación y el metabolismo a través de varios mecanismos moleculares importantes. En primer lugar, se ha demostrado que modulan la expresión de citoquinas antiinflamatorias, lo que contribuye a la reducción de la inflamación sistémica. Por ejemplo, los probióticos pueden aumentar la producción de interleucina-10 (IL-10), una citoquina que desempeña un papel importante en la regulación de la respuesta inmune y la inhibición de la inflamación (Huang et al., 2022). Además, los pro-

bióticos interactúan con vías de señalización intracelular, como la vía de NF- $\kappa$ B, que es primordial para la regulación de la inflamación. La activación de esta vía es inhibida por metabolitos producidos por los probióticos, resultando en la disminución de la expresión de citoquinas proinflamatorias. Asimismo, se ha observado que los probióticos pueden influir en la señalización de las células inmunitarias, promoviendo un ambiente antiinflamatorio que favorece la homeostasis metabólica (Kasper et al., 2020). Estos mecanismos destacan la importancia de los probióticos en la modulación de la microbiota intestinal y la regulación de procesos inflamatorios y metabólicos, convirtiéndolos en una herramienta potencial en el manejo de enfermedades metabólicas.

El uso clínico de los probióticos para el manejo de enfermedades metabólicas es diverso. Magryś (2023) destacó que cepas específicas de probióticos, como *Lactobacillus rhamnosus* GG y *Lactobacillus plantarum* 299v, demostraron efectos inmunomoduladores que podrían ser beneficiosos en la prevención de infecciones gastrointestinales y en la reducción de la inflamación intestinal. Además, Yoon et al. (2021) reportaron que un cóctel de probiótico puede disminuir la inflamación intestinal y mejorar la disbiosis en niños con dermatitis atópica, sugiriendo que los probióticos tienen aplicaciones más allá de las enfermedades metabólicas, afectando de manera positiva la salud cutánea y la respuesta inmune.

En ese sentido, los beneficios de los probióticos usados en las enfermedades metabólicas son diversos. Según Newman (2023), los probióticos pueden reducir la inflamación, mejorando la intolerancia a la glucosa y disminuir la resistencia a la insulina en modelos murinos de obesidad inducida por dieta, destacando que pueden ser una herramienta valiosa en la prevención y tratamiento de la diabetes tipo 2. Además, Aghamohammad et al. (2022) reportaron que los probióticos modulan las vías de señalización involucradas en la respuesta inflamatoria, abriendo oportunidades para su uso en terapias dirigidas a enfermedades inflamatorias del intestino. Estos hallazgos indican

el potencial de los probióticos no solo en la salud metabólica, sino también influye en la salud general del individuo.

A pesar de estos beneficios prometedores, existen desafíos en la investigación y aplicación de los probióticos. La variabilidad en la eficacia de diferentes cepas y la falta de estandarización en los productos probióticos podrían dificultar su uso clínico. Según Zheng et al. (2023), la administración de probióticos no puede ser igualmente efectiva en todos los individuos debido a diferencias en la microbiota basal y en la respuesta inmune. Además, las consideraciones éticas referente a la investigación con probióticos deben ser cuidadosamente evaluadas para garantizar la seguridad y el bienestar de los participantes en los estudios clínicos.

Por tal motivo, se espera que las investigaciones continúen enfocándose en la identificación de cepas probióticas específicas que ofrezcan beneficios clínicos significativos. Además, el desarrollo de terapias personalizadas en la administración de probióticos podría mejorar la eficacia de estas intervenciones (Min et al., 2024). La cooperación de tecnologías emergentes, como la biología sintética y la ingeniería metabólica, podría facilitar la generación de probióticos diseñados para el manejo más efectivo las disfunciones metabólicas. En conjunto, estas direcciones de investigación tienen el potencial de transformar el uso de probióticos en la práctica clínica y mejorar la salud metabólica de la población.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en este estudio sobre los mecanismos moleculares por los cuales el uso de los probióticos modula la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas son consistentes. Por ejemplo, Fontana et al. (2021) indicó que cepas de *Lactobacillus rhamnosus* y *Lactobacillus paracasei*, tienen la capacidad de modular la expresión génica en macrófagos, lo que reduce los marcadores de daño hepático en modelos de obesidad. Este

hallazgo respalda nuestra conclusión de que los probióticos pueden influir en la inflamación a través de la regulación de vías de señalización como NF- $\kappa$ B, conocido mediador de la inflamación. Igualmente, Chen et al. (2021) encontraron que *Lactobacillus rhamnosus* puede disminuir la inflamación en modelos de obesidad inducida por dieta al modificar la microbiota intestinal y reducir la inflamación adiposa.

Sin embargo, es importante destacar que la investigación sobre los mecanismos moleculares específicos por el cual los probióticos ejercen sus efectos es aún limitada. La divergencia en la eficacia de diferentes cepas y la falta de estudios que evalúen estos mecanismos a fondo sugieren que se necesita un enfoque más sistemático. Por ejemplo, aunque algunas investigaciones demuestran que el uso de cepas específicas de probióticos es fundamental para maximizar sus efectos beneficiosos, otros, como el de Smarkusz-Zarzecka et al. (2020), indican que la suplementación con un probiótico multi-cepa no brinda efecto significativo en la composición corporal ni en la capacidad cardiorrespiratoria de corredores de larga distancia. Estos hallazgos se pueden explicar por las diferencias en los modelos de evaluación, duración de la intervención y las cepas utilizadas, sugiriendo que la eficacia de los probióticos puede ser altamente específica, dependiendo de la cepa como del contexto de administración.

En consecuencia, se recomienda que futuras investigaciones se centren en realizar ensayos clínicos controlados y aleatorizados que examinen la eficacia de cepas específicas de probióticos en distintas poblaciones con enfermedades metabólicas. Además, es importante investigar los mecanismos moleculares subyacentes en mayor profundidad, utilizando técnicas avanzadas como la secuenciación del microbioma y análisis de metabolómica. Esto permitirá entender mejor cómo los probióticos afectan la microbiota intestinal y la inflamación, además de permitir desarrollar enfoques más integrales en el manejo de enfermedades metabólicas.



A pesar de los hallazgos significativos que se reportan, este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, la revisión se basa en estudios publicados, lo que puede generar un sesgo de publicación, ya que los estudios con resultados negativos son menos propensos a ser publicados (Hong et al., 2022). Además, la diversidad de diseños de los estudios incluidos, como la variabilidad en las cepas de probióticos, las dosis administradas y los métodos de evaluación de la inflamación y el metabolismo, puede dificultar la comparación directa de los resultados. Por ejemplo, en el estudio de Simoni-Berra et al. (2023) se observó que la administración de *Lactobacillus casei* en un modelo de ratones expuestos a malatión presentó reacción protectora contra el estrés oxidativo, evidenciando diferencias en los resultados dependiendo de la cepa usada y la exposición a contaminantes. Este resultado indica la importancia de considerar tanto la cepa específica como las condiciones ambientales al evaluar la eficacia de los probióticos en el tratamiento de enfermedades metabólicas. Por otro lado, el trabajo de Vásquez (2023) sobre el uso de probióticos en pacientes con enfermedad celíaca y sensibilidad al gluten no celíaca resalta que los efectos de los probióticos varían significativamente según la cepa y el estado de salud del individuo. Esta investigación destaca cómo diferentes cepas pueden tener distintos mecanismos de acción y eficacia en la modulación del sistema inmune y la inflamación, reforzando la idea de una selección de cepas específicas es importante para maximizar los beneficios terapéuticos de los probióticos. Por último, la falta de estudios a largo plazo limita la capacidad para evaluar los efectos sostenidos de los probióticos en la salud metabólica (Zhou et al., 2020).

Con base en los resultados obtenidos y las limitaciones identificadas, se sugiere que futuras investigaciones se centren en varios aspectos. En primer lugar, es primordial realizar ensayos clínicos controlados y aleatorizados que evalúen la eficacia de cepas específicas de probióticos en poblaciones con enfermedades metabólicas. Además, se recomienda investigar los mecanismos moleculares subyacentes en mayor profundidad, utilizando técnicas avanzadas

como la secuenciación del microbioma y análisis de metabolómica para comprender mejor cómo los probióticos afectan la microbiota intestinal y la inflamación. Por último, sería beneficioso explorar la interacción entre probióticos y otros factores, como la dieta y el estilo de vida, para desarrollar enfoques más integrales en el manejo de enfermedades metabólicas.

Por lo tanto, este estudio brinda evidencia importante sobre los mecanismos moleculares por los cuales los probióticos modulan la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas. A medida que la investigación avanza, es importante seguir estudiando la especificidad de las cepas y sus aplicaciones clínicas, así como abordar las limitaciones actuales para maximizar el potencial terapéutico de los probióticos en la salud metabólica.

## **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de este artículo de revisión bibliográfica destacan la importancia del uso de los probióticos en la modulación de la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas. Se identificaron varios mecanismos moleculares a través de los cuales los probióticos ejercen sus efectos beneficiosos, incluyendo la regulación de la expresión de citoquinas antiinflamatorias y la mejora de la composición de la microbiota intestinal. Además, se evidenció que cepas específicas, como *Lactobacillus rhamnosus* y *Lactobacillus plantarum*, son particularmente efectivas en la reducción de marcadores inflamatorios y en la mejora de parámetros metabólicos, lo que sugiere su potencial aplicación clínica en el manejo de condiciones como la obesidad y la diabetes tipo 2. Estos resultados no solo contribuyen al entendimiento del uso de los probióticos como agentes terapéuticos, sino que también abren nuevas vías para su uso en la práctica clínica.

Este estudio ha logrado analizar de manera exhaustiva la evidencia sobre los mecanismos moleculares por los cuales los probióticos modulan la inflamación y el metabolismo en enfermedades metabólicas, identificando las cepas

más efectivas y sus aplicaciones clínicas. A través de una revisión sistemática de la literatura, se ha proporcionado una base sólida para futuras investigaciones, destacando la necesidad de personalizar las intervenciones probióticas según las características individuales de los pacientes.

Este trabajo de revisión bibliográfica, ha implicado una recopilación y análisis crítico de la literatura existente sobre el tema. Este enfoque metodológico permite unificar y resumir los hallazgos de múltiples estudios, brindando una visión más completa y contextualizada de los efectos de los probióticos en la inflamación y el metabolismo.

Finalmente, las implicaciones generadas en este estudio son significativas, destacando el potencial de los probióticos como una alternativa terapéutica en el manejo de enfermedades metabólicas. Sin embargo, es importante que futuros estudios aborden las limitaciones identificadas, como la heterogeneidad en los diseños de estudio y la falta de ensayos clínicos a largo plazo. Se recomienda que las próximas investigaciones se orienten en la identificación de cepas probióticas específicas y en la evaluación de sus efectos en diversas poblaciones, así como en la evaluación de la interacción entre probióticos, dieta y estilo de vida. Este enfoque integral podría proporcionar mayor seguridad para el uso de probióticos en la práctica clínica, contribuyendo así a mejorar la salud metabólica de la población.

## **REFERENCIAS**

Aghamohammad, S., Sepehr, A., Miri, S., Najafi, S., Rohani, M., & Pourshafiea, M. The effects of the probiotic cocktail on modulation of the nf-kb and jak/stat signaling pathways involved in the inflammatory response in bowel disease model. *BMC Immunology*, 23(1), 2022. <https://doi.org/10.1186/s12865-022-00484-6>

Barcia Jijón, A. A., García Pérez, M. A., & Tejedor Arias, R. Microbiota intestinal, probióticos y su relación con el trastorno depresivo mayor: una revisión bibliográfica. *Revista San Gregorio*, 1(58), 111–118, 2024. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i58.2756>

Chen, Y., Chiou, S., Hsu, A., Lin, Y., & Lin, J. Lactobacillus rhamnosus strain lrh05 intervention ameliorated body weight gain and adipose inflammation via modulating the gut microbiota in high-fat diet-induced obese mice. *Molecular Nutrition & Food Research*, 66(1), 2021. <https://doi.org/10.1002/mnfr.202100348>

Dai, Y., Quan, J., Xiong, L., Luo, Y., & Yi, B. Probiotics improve renal function, glucose, lipids, inflammation and oxidative stress in diabetic kidney disease: a systematic review and meta-analysis. *Renal Failure*, 44(1), 862-880, 2022. <https://doi.org/10.1080/0886022x.2022.2079522>

Ejtahed, H., Marvasti, F., Taghavi, M., Ahranjani, B., Hasani-Ranjbar, S., & Larijani, B. The effects of probiotics, prebiotics, and synbiotics on polycystic ovarian syndrome: an overview of systematic reviews. *Frontiers in Medicine*, 10, 2023. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1141355>

Fontana, L., Plaza-Díaz, J., Robles-Bolivar, P., Valente-Godínez, H., Sáez-Lara, M., Abadía-Molina, F., ... & Álvarez-Mercado, A. Bifidobacterium breve cncm i-4035, lactobacillus paracasei cncm i-4034 and lactobacillus rhamnosus cncm i-4036 modulate macrophage gene expression and ameliorate damage markers in the liver of Zucker-leprfa/fa rats. *Nutrients*, 13(1), 202, 2021. <https://doi.org/10.3390/nu13010202>

Koutnikova, H., Genser, B., Monteiro-Sepulveda, M., Faurie, J. M., Rizkalla, S., Schrezenmeir, J., & Clément, K. Impact of bacterial probiotics on obesity, diabetes and non-alcoholic fatty liver disease related variables: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *BMJ open*, 9(3), e017995, 2019. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017995>

Li, H., Zhou, D., Gan, R., Huang, S., Zhao, C., Shang, A., ... & Li, H. Effects and mechanisms of probiotics, prebiotics, synbiotics, and postbiotics on metabolic diseases targeting gut microbiota: a narrative review. *Nutrients*, 13(9), 3211, 2021. <https://doi.org/10.3390/nu13093211>

Liang, W. Oral probiotics increased the proportion of treg, tfr, and breg cells to inhibit the inflammatory response and impede gestational diabetes mellitus. *Molecular Medicine*, 29(1), 2023. <https://doi.org/10.1186/s10020-023-00716-4>

Lim, S., Lee, J., Park, H., Kwon, M., Yun, M., Kim, N., ... & Choi, H. *Lactobacillus sakei* wikim31 decelerates weight gain in high-fat diet-induced obese mice by modulating lipid metabolism and suppressing inflammation. *Journal of Microbiology and Biotechnology*, 31(11), 1568-1575, 2021 <https://doi.org/10.4014/jmb.2107.07024>

Logroño, I. E. N., Coronel, A. A. N., Flores, C. V. S., Pozo, C. A. Z., & Vera, A. D. B. Influence of the diet on the intestinal microbiota. *ESPOCH Congresses: The Ecuadorian Journal of S.T.E.A.M.*, 1(6), 1578–1586, 2021. <https://doi.org/10.18502/epoch.v1i6.9645>

Magryś, A. Postbiotic fractions of probiotics *Lactobacillus plantarum* 299v and *Lactobacillus rhamnosus* GG show immune-modulating effects. *Cells*, 12(21), 2538, 2023. <https://doi.org/10.3390/cells12212538>

Min, U., Jin, Y. J., Jang, Y. J., Lim, J., & Kim, B. Y. Personalized probiotic strategy considering bowel habits: impacts on gut microbiota composition and alleviation of gastrointestinal symptoms via Consti-Biome and Sensi-Biome. *Frontiers in nutrition*, 11, 1302093, 2024. <https://doi.org/10.3389/fnut.2024.1302093>

Newman, T. Probiotic and muscadine grape extract interventions shift the gut microbiome and improve metabolic parameters in female c57bl/6 mice. *Cells*, 12(22), 2599, 2023. <https://doi.org/10.3390/cells12222599>

Oh, J., Schueler, K., Stapleton, D., Alexander, L., Yen, C., Keller, M., ... & Pijkeren, J. Secretion of recombinant interleukin-22 by engineered *Lactobacillus reuteri* reduces fatty liver disease in a mouse model of diet-induced obesity. *Msphere*, 5(3), 2020. <https://doi.org/10.1128/msphere.00183-20>

Simoni-Berra, M., Yáñez, J., Girón-Ortiz, J., Huerta-Lara, M., & Cedillo-Ramírez, M. Effect of probiotics on glucose levels and weight gain in mice exposed to low doses of malathion. *Gaceta De Mexico*, 159(1), 2023. <https://doi.org/10.24875/gmm.m22000735>

Smarkusz-Zarzecka, J., Ostrowska, L., Leszczyńska, J., Orywał, K., Cwalina, U., & Pogodziński, D. Analysis of the impact of a multi-strain probiotic on body composition and cardiorespiratory fitness in long-distance runners. *Nutrients*, 12(12), 3758, 2020. <https://doi.org/10.3390/nu12123758>

Vásquez, K. Probióticos y prebióticos en pacientes con enfermedad celíaca y sensibilidad al gluten no celíaca. *Alerta Revista Científica Del Instituto Nacional De Salud*, 6(2), 165-171, 2023. <https://doi.org/10.5377/alerta.v6i2.16208>

Venturini, L., Bacchi, S., Capelli, E., Lorusso, L., Ricevuti, G., & Cusa, C. Modification of immunological parameters, oxidative stress markers, mood symptoms, and well-being status in cfs patients after probiotic intake: observations from a pilot study. *Oxidative Medicine and Cellular Longevity*, 2019, 1-10, 2019 <https://doi.org/10.1155/2019/1684198>

Yoon, W., Park, S., Lee, J., Byeon, J., Kim, S., Jaehoon, L., ... & Yoo, Y. Probiotic mixture reduces gut inflammation and microbial dysbiosis in children with atopic dermatitis. *Australasian Journal of Dermatology*, 62(3), 2021. <https://doi.org/10.1111/ajd.13644>

Zheng, Y., Zhang, Z., Tang, P., Wu, Y., Zhang, A., Li, D., ... & Yuan, C. Probiotics fortify intestinal barrier function: a systematic review and meta-analysis of randomized trials. *Frontiers in Immunology*, 14, 2023. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2023.1143548>

Huang, J., Zhang, J., Wang, X., Jin, Z., Zhang, P., & Sun, X. Efecto de los probióticos en las enfermedades alérgicas del tracto respiratorio y la microbiota intestinal. *Kompass Neumología*, 4(2), 81-91, 2022. <https://doi.org/10.1159/000525449>

Kasper, R., Machado, G., Sanada, I., Brew, M., Wiltgen, A., & Bavaresco, C. Impacto do uso de probióticos sobre o biofilme bucal. *Revista Da Faculdade De Odontologia - Upf*, 25(1), 138-149, 2020. <https://doi.org/10.5335/rfo.v25i1.1006>

Hong, C., Chen, J., & Huang, T. Probiotics treatment for parkinson disease: a systematic review and meta-analysis of clinical trials. *Aging*, 14(17), 7014-7025, 2022. <https://doi.org/10.18632/aging.204266>

Zhou, Z., Chen, X., Sheng, H., Shen, X., Sun, X., Yan, Y., ... & Yuan, Q. Engineering probiotics as living diagnostics and therapeutics for improving human health. *Microbial Cell Factories*, 19(1), 2020. <https://doi.org/10.1186/s12934-020-01318-z>

# CAPÍTULO 7

## **TERRITORIALIDADE E SAÚDE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA PASSO DOS BRUM: DESAFIOS E RESISTÊNCIA**

*Diego Willian Nascimento Machado*

*Benhur Pinós da Costa*

*Claudia Luisa Zeferino Pires*

*Fagner D'Ambroso Fernandes*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-7**

### **INTRODUÇÃO**

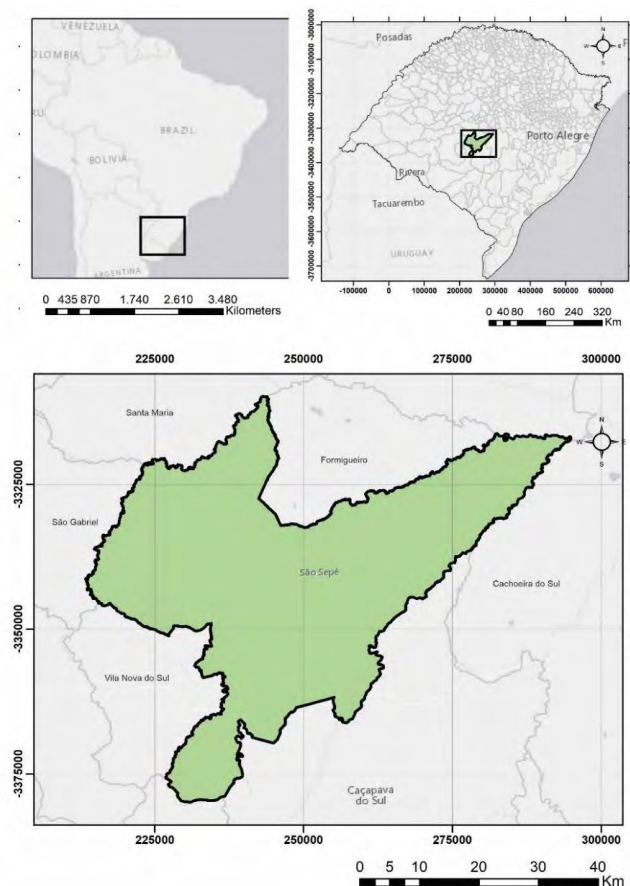
Este trabalho discorre sobre o território remanescente quilombola Passo dos Brum, localizado no município de São Sepé, Rio Grande do Sul, sobre a perspectiva de sua ancestralidade e dificuldades de acesso à saúde. A pesquisa é resultado da tese de doutorado *Práticas de resistências no território do Quilombo Passo dos Brum em São Sepé/RS, Brasil*, por Machado (2023), que destaca as perspectiva do Ser Quilombola principalmente a partir dos relatos dos descendentes desse território revelam contradições locais que permeiam suas vidas. Nesse contexto, esta pesquisa revelou que as relações de território e territorialidades são produzidas na resignificação do que é ser/estar quilombola para os sujeitos do Passo dos Brum. Compreendendo também, que a constituição contraditória da cultura, da identidade e do território quilombola, enquanto os objetivos específicos compreendem situações e contextos de resistências dos sujeitos quilombolas. A história da comunidade, é retomada a partir de Athanásio Miguel dos Santos, um ex-escravo negro e seus descendentes que

demonstram a suas estratégias de territorialização e resistência da comunidade onde evidenciam as dificuldades de acesso à saúde, a predominância de doenças crônicas na população e a importância de políticas públicas que garantam direitos e serviços básicos.

## **A COMUNIDADE QUILOMBOLA PASSO DOS BRUM**

O território remanescente quilombola Passo dos Brum, pertencendo ao 3º distrito denominado Jazidas, situa-se no município de São Sepé-RS. O município de São Sepé está localizado na Região Central do estado do Rio Grande do Sul, a 50 km de Santa Maria e 265 km de Porto Alegre. O município apresenta localização privilegiada, sendo cortada pelas BR 392 e 290, consideradas as principais vias de acesso ao interior do estado (Figura 1).

Figura 1 - Mapa de Localização Geográfica do Município de São Sepé, RS – Brasil, coordenadas (30°05'07" S - 53°27'54" O)



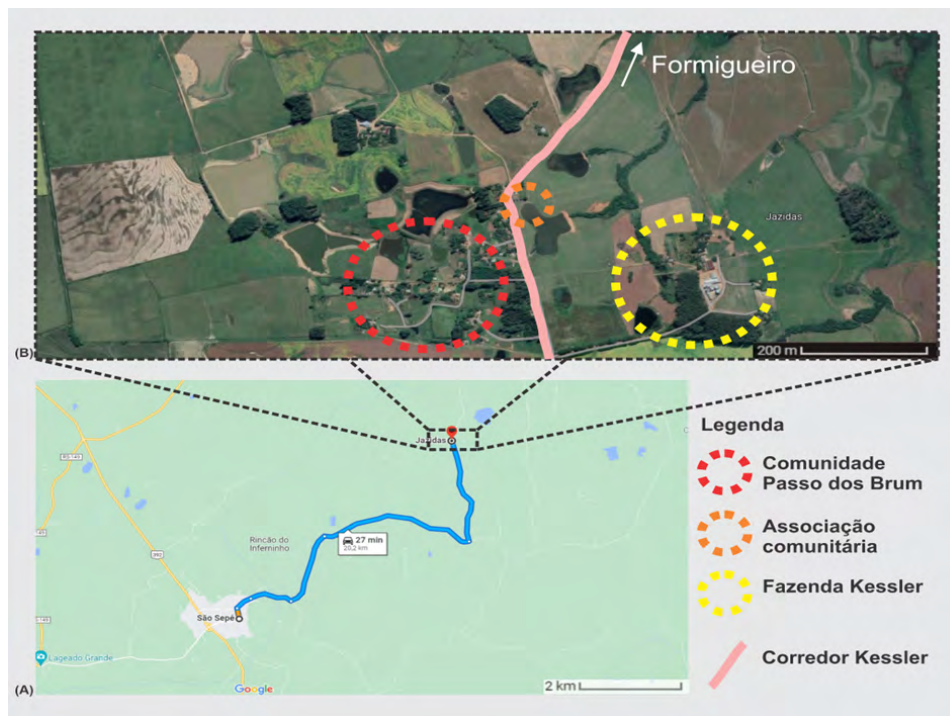
Fonte: MACHADO (2023).



A comunidade quilombola de Passo dos Brum foi fundada pelo ancestral Athanásio Miguel dos Santos e mantém uma relação histórica com a fazenda local Kessler. De acordo com a antropóloga Rubert (2007), essa relação foi estabelecida por Athanásio e mantida por seus descendentes ao longo das gerações. A comunidade é resultado de um conjunto de projetos e estratégias de territorialização, incluindo a aquisição e doação de pequenos lotes de terra e o acolhimento por parte de colonos. Essas estratégias são compreendidas por meio das constituições dos troncos de parentesco e das relações de trocas e compartilhamentos de conteúdos simbólico-afetivos.

A comunidade é um exemplo de como as comunidades quilombolas são formadas e mantidas ao longo do tempo, e como elas são resultado de um processo complexo de interação entre fatores históricos, culturais e sociais. Além disso, a relação histórica com a fazenda local Kessler (Figura 2) é um exemplo de como as comunidades quilombolas são influenciadas por fatores externos e como elas se adaptam e se transformam ao longo do tempo.

Figura 2 – Esquema do acesso principal ao quilombo Passo dos Brum.



Fonte: Machado (2023).

Em outras palavras, a comunidade quilombola de Passo dos Brum é uma configuração complexa que resulta da interação entre fatores históricos, culturais e sociais (MACHADO, 2023). Sua formação e manutenção são resultado de um processo de territorialização que envolve a aquisição e doação de terra, o acolhimento por parte de colonos e a construção de relações de parentesco e trocas simbólicas e afetivas (RUBERT, 2007).

A partir do estudo de Rubert (2007), “Construção da territorialidade: um estudo sobre comunidades negras rurais da região central do RS”, é possível compreender como as histórias de resistência e táticas foram constituídas ao longo do tempo na comunidade quilombola Passo dos Brum. Esse estudo destacou o processo de autorreconhecimento da comunidade como remanescentes de quilombos e discutiu, através de uma pesquisa etnográfica, os aspectos sobre a construção de um território étnico ao longo do tempo. Segundo a autora, as estratégias usadas por ex-escravos negros e seus descendentes foram marcadas por uma consolidação de autonomia relativa que, diante de seus meios sociais circundantes, estava arraigada em relações de desigualdade. Isso significa que a comunidade quilombola Passo dos Brum desenvolveu estratégias de resistência e sobrevivência em um contexto de desigualdade social e econômica.

A partir disso, é possível estabelecer ações de resistência para posse do território a partir da composição da territorialidade do sujeito. Isso envolve compreender como a comunidade quilombola Passo dos Brum se organizou e se resistiu ao longo do tempo, e como essas estratégias podem ser utilizadas para garantir a posse do território e a preservação da identidade étnica da comunidade.

Assim como, é importante destacar que a construção da territorialidade é um processo complexo que envolve a interação entre fatores históricos, culturais e sociais. A comunidade quilombola Passo dos Brum é um exemplo de como as comunidades quilombolas são formadas e mantidas ao longo do tempo, e como elas são resultado de um processo complexo de interação entre fatores históricos, culturais e sociais.

Portanto, é fundamental que as ações de resistência para posse do território sejam baseadas em uma compreensão profunda da história e da cultura da comunidade quilombola Passo dos Brum, e que sejam desenvolvidas em parceria com a comunidade. Isso envolve ouvir as necessidades e demandas da comunidade, e trabalhar em conjunto para garantir a preservação da identidade étnica e a posse do território.

Nesse contexto, é importante destacar que embora se tenha construído um Estado Democrático de Direito, alicerçado na dignidade da pessoa humana, nos direitos fundamentais e na democracia, percebe-se que a democracia racial permanece como um dos grandes escopos sociais e estatais, no Brasil observa-se que esta historiografia é marcada por exclusão e negação de direitos. Adicionalmente, nos últimos anos, o debate sobre a reforma agrária tem se articulado às temáticas de questão racial, em particular nas comunidades negras rurais e remanescentes de quilombo. A exemplo, tem-se o movimento negro e principalmente o movimento nacional de articulação política quilombola, que identificou cerca de 5 mil comunidades que lutam por reconhecimento, cidadania, terras e políticas públicas de educação e saúde (GOMES, 2015).

No artigo *A Questão Quilombola na Conjuntura Atual: conflitos, desafios e r-existência*, escrito por Corrêa, Monteiro e Marçal (2020), os autores abordam temas como quilombo, titulação, resistência e território, assim como sobre as condições da política nacional em 2020, que instigou mudanças das estratégias que ecoam até hoje na dificuldade de titulação às comunidades quilombolas, causando medo e incertezas sobre o processo. Isto é,

O contexto apresenta inúmeros desafios às comunidades quilombolas e também para quem produz pesquisa junto/com/a partir destes sujeitos coletivos. O primeiro deles é a reatualização e manutenção histórica do racismo e de formas de violência contra os quilombos no Brasil; o segundo se dá pelo enfrentamento do desmonte e do aparelhamento das instituições responsáveis pelo processo de titulação, do início ao fim; o terceiro está na pulverização dos dados que informam o número de comunidades tituladas, nas fontes oficiais e nas não oficiais, que em vários momentos não conferem nas comparações entre Incra, FCP, Ipea, CPI, Koinonia e Embrapa, entre outras fontes consultadas; o quarto associa-se à limitação desses dados,

afinal o número de comunidades tituladas não revela se as mesmas estavam aguardando a regularização fundiária ao ocuparem áreas devolutas ou estavam em disputa com terceiros; o quinto está no orçamento destinado à desapropriação que não é suficiente para o número de processos abertos junto ao INCRA; e, por fim, o sexto envolve a negligência do Estado em garantir direitos e acesso aos serviços básicos de saúde, saneamento básico, renda básica, alimentação, educação etc. aos quilombos neste período de pandemia (CORRÊA; MONTEIRO; MARÇAL, 2020, p. 280-281).

## **DESAFIOS DE SAÚDE PÚBLICA E TERRITORIALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA PASSO DOS BRUM**

A pesquisa se concentra no estudo da questão da saúde, destacando as dificuldades de acesso aos serviços de saúde, a falta de profissionais e a necessidade de uma unidade móvel de saúde. As entrevistas com a agente comunitária e a liderança quilombola revelam as condições de saúde da população e as demandas por atendimento médico e odontológico.

Outra problemática que foi observada durante as entrevistas refere-se às desigualdades raciais, principalmente no que tange às condições de saúde das populações negras rurais. A problemática é pautada nas diferenças biológicas, nas disparidades sociais e na discriminação étnica. Diante disso, os relatos referentes às questões de saúde da comunidade motivaram uma entrevista realizada em paralelo com a agente comunitária do quilombo, conforme ver-se-á no trecho a seguir. Nesse sentido, perguntou-se: “Qual o número de pessoas do quilombo que estão cadastradas? Qual a taxa de natalidade e mortalidade? Qual a faixa etária da população prevalece? Quais são as principais comorbidades da comunidade? Qual é o número de pessoas no território?”.

**Agente comunitária:** Eu tenho no momento 61 pessoas atendidas por mim, tá? A... Bom, nos últimos três anos não nasceu nenhuma criança na comunidade. Né? E tivemos nos últimos três anos, e não, e tivemos cinco óbitos dentro da comunidade quilombola Passo dos Brum. A maioria das pessoas, a maior parte das pessoas, são pessoas de 40 a 70 anos. Sendo que nos 60 anos eu tenho em torno de quase 30 pessoas, 20 e poucas pessoas nos 60 anos. A grande maioria é hipertensa. Uma boa parte da população, porém bem menos é diabética. Eh... mas a mesma, mais ou menos a mesma proporção de hipertensos, eu tenho de pessoas que tomam medicação

controlada para depressão e ansiedade. É alguma coisa assim. No momento eu tenho um total de 72 famílias. Em todo o meu território. Sendo 30 na... na comunidade quilombola. São formados grupos de pessoas hipertensas? Sim, ah... exatamente como um Hiperdia, não é, mas a gente faz grupos de atividade coletiva. Vem uma pessoa. Ah... um profissional ou oficineiro que traz ou atividade física ou algum artesanato, alguma conversa. Através de algum profissional, né! De saúde, juntamente comigo pra fazer esse grupo. Agendado, geralmente ele é feito uma vez por mês, tá.  
(MACHADO, 2023).

Sobre o acesso às ações e políticas de saúde, perguntou-se: “Quais são as principais dificuldades encontradas pelo acesso da comunidade às ações de saúde da atenção básica?”, e a agente comunitária respondeu:

**Agente comunitária:** Bom, a princípio a... o atendimento que a comunidade quilombola tem de atenção primária, é a minha visita, né? Mensal. E as atividades coletivas que eu desenvolvo dentro da comunidade. Porque não tem posto de saúde dentro da comunidade, não tem visitas de... de profissionais de saúde periódica. Não tem nada desse tipo. O acesso das pessoas é, elas têm que ser deslocarem até a cidade para ter esse... esse atendimento. E aí a dificuldade é que por muitas vezes a maior parte das pessoas que dirigem são homens. E aí trabalham, né, na lavoura, no campo. E o horário do atendimento, eles estão trabalhando, então tem essa dificuldade para poder acessar. Ele, as pessoas dependem, né? Que... que... que o marido falhe o trabalho para levar a família até a cidade. O responsável da família até a cidade pra ter esse atendimento na atenção primária. Quando há, tipo agora, como teve na campanha da vacinação da covid, teve a pedido meu. Essa necessidade, mostrei a quantidade, levei eu fiz um levantamento das faixas etárias, dividiu os grupos e organizei. Revi a visita sim da equipe que veio, vacinou aos... as pessoas, os pacientes referentes àquela faixa etária, num determinado dia. Né? Mas o acesso é somente esse. (MACHADO, 2023)

Em relação ao acesso dos quilombolas e às especialidades dos atendimentos, a agente comunitária do quilombo afirmou:

**Agente comunitária:** Bom, no município, não só dos quilombolas, no município funciona da seguinte maneira: o paciente tem que ir até a unidade de saúde, -no caso do quilombola, é a unidade do posto central da cidade-, consultar com o clínico geral, e o clínico geral vai fazer o pedido do encaminhamento. Seja para cardiologista, ginecologista, ah... reumatologista, que temos muitos casos, ele pega esse encaminhamento e vai até a unidade, o centro de assistência em saúde, que é o CAS, que é a Secretaria de saúde. Lá é agendado esse atendimento, han... por via da... da nossa referência aqui, e geralmente é Santa Maria, né? E aí esse paciente fica esperando ser

chamado pro atendimento, para a especialidade. Seja ela qual for. E aí então, a via é essa, vai no médico, no clínico geral, né? A gente orienta, eu faço, eu vou na... vou na visita, faço orientação, explico como funciona, a pessoa vai para uma primeira consulta e, posteriormente é encaminhado por esse clínico para a especialidade. Eu... eu consigo, eu considero adequada sim, a forma de que é feita. Porque primeiro passa-se para um médico clínico que vai fazer alguns exames, vai fazer uma orientação, vai fazer uma primeira avaliação nesta neste paciente, né? E, posteriormente ele vai encaminhar, porém, esses encaminhamentos geralmente demoram muito, os pacientes ficam muito tempo esperando para serem chamados, né? Para esse atendimento. Mas é uma sequência, né? E ele, se não desistir, se fizer tudo certinho. Ele... ele é chamado e segue seu tratamento. (MACHADO, 2023)

Ademais, percebeu-se, durante o estudo, que uma das demandas corriqueiras no quilombo refere-se ao atendimento odontológico, que foi muitas vezes mencionado em conversas informais no quilombo. Sobre isso, a agente comunitária discorre da seguinte maneira:

**Agente comunitária:** Bom, o atendimento odontológico. É... as pessoas vão com frequência nos atendimentos odontológicos, porém, é pouca, há poucas vagas assim ó. Nós temos muita demanda para pouco profissional, tá. É, é agendado através assim, a odontóloga, ela pactua com os agentes. Em torno de dois a três pacientes por mês. Aí ela agenda esses atendimentos. Ela agenda dois ou três pacientes de cada agente de saúde. Do ESF rural, por exemplo, funciona dessa maneira, tá? Então eu considero assim, nós somos 11. Ela vai somar em torno, ela vai somar em torno de 30 pacientes na volta do mês, sendo que ela já tem aqueles que ela faz os acompanhamentos. Então, todo mês ela pede em torno de dois ou três pacientes para cada agente de saúde. Então eu tenho sempre paciente esperando. Seria ideal que tivéssemos mais profissionais, né? Pra fazer o atendimento. E acontece muito também por falta, por dificuldade das pessoas saírem do interior e ir até a cidade, porque esse atendimento afetado na cidade, das pessoas faltarem os atendimento. É agendado assim, dessa maneira, eu vou na visita a pessoa: aí eu estou com dor, eu estou, aconteceu, quebrei um dente, eu estou com um dente assim, estou precisando de uma avaliação. Eu passo nome assim que é a odontóloga me pede eu passo o nome para ela., é agendado um dia, um horário, eu pergunto pra pessoa novamente, se o dia e o horário que ela me deu, fica bom para a pessoa, a pessoa me responde que sim ou que não. E agendado o horário pra essa pessoa ir no atendimento. Se a pessoa falta esse atendimento, eu já não agendo para ela no próximo mês, eu dou a oportunidade para aquele próximo que está na lista esperando. Porque daí é uma oportunidade que é dada, são poucas vagas. Se a pessoa falta, a não ser que seja um motivo, né? Que... que cabível ali, a gente não agenda. Ele espera para o próximo mês. E funciona dessa maneira, então o agendamento é através do ACS com a odontóloga. (MACHADO, 2023)

Ainda, paralelamente a esta conversa, a líder quilombola sempre comentou sobre a motivação e necessidade da comunidade em ter uma unidade móvel de saúde atuando no quilombo. Sobre essa unidade móvel e o acesso ao transporte, estes fatos apareceram diversas vezes nas conversas e vivências no quilombo Passo dos Brum, como é relatado a seguir:

**Líder Quilombola:** Não, até que agora já tá, porque fizeram essa ponte lá, não é? Agora a estrada já tá melhor e... até o problema não era muito a estrada, o problema era ali, enchente ali não passava, a chuvinha. Pra ti ver, o colégio Ênio lá embaixo, começava a chover e tinham que largar as criança embora, porque senão não... nem as professora não passavam ali, mesmo sendo a... o município não arrumar pras professora passar, sabendo que tinha colégio pra fora, não passavam, agora tá melhor. Mas sobre assim, oh, médico, a gente não tá tendo médico, enfermeira, remédio aqui quase todos... todos... todas casas tem remédio, as pessoas tomam remédio controlado, além de controlado, pra depressão, essas coisa, todas casa tem, e aí tu não consegue uma receita, aí tu tem que perder um dia pra ir lá, ver se consegue uma receita, aí se tu vai no médico particular não vale pela saúde, essa receita não vale pra saúde, tu tem que ir lá no posto, aí chega lá te marcam num tal dia, volta. Ela teve bem boa, agora piorou bastante, a saúde tá... tu tem que... quem toma remédio controlado é um mês, né? Aí dia tu tem que levar de volta a receita pra poder pegar um, né? Se tu não levar, 15 dia tu fica sem o remédio. Antes... eu digo assim, quando o Covid tava, tava bem bom. Eu ligava... pegava o telefone, ligava pro posto, e aí... porque aí não podia, aí tu ia lá depois o dia e pegava, dizia o nome do remédio, até por telefone eles atendiam, então acho que o tempo do Covid tava bem melhor que agora, agora a gente não tem médico. E os médicos não querem, né, São Sepé não sei se eles não abrem a mão, o que que é. (MACHADO, 2023)

A partir disso, perguntou-se para a agente comunitária qual era a importância da unidade móvel para a comunidade e qual seria a frequência ideal para o atendimento da unidade móvel, bem como quais especialidades médicas seriam/são necessárias. Com isso, obteve-se a seguinte resposta:

**Agente comunitária:** Bom, era muito importante, né? É a unidade móvel da saúde dentro da comunidade. Tínhamos atendimento de quinzenais. Era ofertado esse atendimento. Com equipe de saúde. Porém, o consultório odontológico, na verdade, nunca funcionou na unidade móvel, mas a gente tinha o atendimento clínico, atendimento da enfermeira. Nós, a medicação, a receita, as pessoas nunca ficavam sem essa receita, nunca ficavam sem a sua medicação para hipertensão, para diabetes ou medicação pra dor, né? Uma alergia, um problema respiratório. Ham, problemas assim, diarreia,

infecção intestinal. Então essas coisas eram sempre resolvidas com... com sucesso. Quando tínhamos o atendimento da unidade móvel. E eu penso que, até nem precisaria ser quinzenal, que uma vez ao mês já supriria uma boa parte da... do problema que temos. Da falta de... de médico dentro da comunidade. Falta de um atendimento, de uma equipe multiprofissional, né, dentro da comunidade.

**Agente comunitária:** O clínico geral seria essencial, né? Para um exame, para um... para uma receita. Por uma orientação com relação à medicação, né? Que dia, que diariamente no serviço a gente faz isso nas famílias, mas nada como o médico, né? A enfermeira, para fazer essa orientação, o odontológico, para fazer a avaliação das pessoas de mais idade, que tem muito problema dentário dos... dos mais jovens também que também tem, mas que já não é tão grave. O psicológico, porque temos pessoas que tomam muita, muita medicação controlada. E às vezes a pessoa precisa de um olhar, né? De um profissional, de uma conversa, de ter a oportunidade de uma fala. Né? Deu um retorno com relação a sua situação de saúde. Que por muitas vezes ela não percebe. Só vai perceber quando, quando chega num ponto, que já tá tomando uma medicação, né? Essa saúde mental é muito importante. E então eu consideraria assim muito importante esses atendimentos. E muito também, assim, com relação à atividade física. Alguém assim, ó, que cuidasse, orientar-se. Corpo, nutrição, alimentação, isso é muito importante pras pessoas que a maioria são de mais idade, então por ser hipertenso, por ser diabético, orientar com relação a alimentação, né? E a exercícios, aí e passa bem essa importância. (MACHADO, 2023)

Diferentemente das situações anteriores, o próximo questionamento emergiu sobre o transporte para os pacientes frente às dificuldades relatadas, perguntando-se: “Como os pacientes são encaminhados até a cidade São Sepé?”. Sobre isso, a agente comunitária respondeu:

**Agente comunitária:** Não. Do interior para o município, não temos, nunca tivemos o transporte dos pacientes do interior para a cidade. Eles têm transporte, se precisarem ir do município de São Sepé, para uma especialidade em outra cidade, para um exame para... para um atendimento médico, daí tem, mas assim, do interior para a cidade, não tem. A frequência, disso? Não... como não tem, então não tem frequência. A comunicação dos usuários do SUS, ela é feita através basicamente do ACS, né? Eu como agente comunitária, eu visito, eu ouço e eu levo para a equipe, eu levo para a enfermeira todas as necessidades, todas as queixas, todas as questões de cada família, de cada paciente, né? Então a ponte é basicamente, sou eu. E esses pacientes quando... quando vem até mim, eu procuro as pessoas, né, de responsável de cada setor para tentar ajudá-los. Quando não vem até mim, que eles procuram atendimento, no caso na unidade de saúde. É... por muitas vezes, eles não são bem orientados, mas na maior parte das vezes ele recebe o atendimento. E conseguem concluir, né, sua situação



de saúde. Eu acho que basicamente é isso. Nós temos durante a visita, sim, esse cuidado de ouvir toda a situação. E por muitas vezes, eu a gente precisa de mais pessoas, de profissionais que trabalhem mais perto. Nós temos somente uma enfermeira para atender toda a população do SF rural, então tem carência de profissional, tanto de enfermeira quanto de técnico, quanto de clínico, quanto de tudo. Existe uma carência. Precisaríamos de mais profissionais para poder atender todos. (MACHADO, 2023)

Desse modo, o que foi observado até o momento é que a saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural do quilombo Passo dos Brum. Ademais, é importante destacar que ainda existe uma grande disparidade na Atenção Primária à Saúde (APS) no quilombo rural, em seus diversos contextos e condições. Portanto, torna-se necessário o envolvimento de vários segmentos da sociedade para ter-se, de fato, a alteração desta realidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados indicam que a saúde da comunidade é influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos, e que a construção de um Estado mais inclusivo é essencial para promover a igualdade e a justiça social. Para garantir o bem-estar da população quilombola de Passo dos Brum, é fundamental a implementação de políticas que assegurem o acesso a serviços de saúde adequados e a valorização da identidade étnica da comunidade.

A agente comunitária, relatou que atualmente atende 61 pessoas e que a maioria da população está na faixa etária de 40 a 70 anos, com cerca de 30 indivíduos acima de 60 anos. A comunidade enfrenta dificuldades no acesso à saúde, incluindo a ausência de um posto de saúde local, dificuldades de transporte e longas esperas para consultas especializadas. A agente comunitária também menciona a importância de atividades coletivas para hipertensos e a necessidade de uma unidade móvel de saúde, que poderia oferecer atendimentos regulares e facilitar o acesso a medicamentos e orientações médicas. A falta de transporte público e a dependência de familiares para deslocamentos até a cidade são obstáculos adicionais enfrentados pelos moradores.

A saúde mental é uma preocupação crescente, com muitos indivíduos necessitando de acompanhamento psicológico. A escassez de profissionais de saúde e a dificuldade de agendamento para atendimentos odontológicos também foram destacadas. A comunidade expressa a necessidade de uma abordagem mais integrada e acessível à saúde, que considere suas especificidades e desafios.

Conforme a Tabela 1, os dados demográficos da comunidade quilombola Passo dos Brum, incluindo o total de pessoas atendidas, o total de famílias na comunidade, o número de pessoas acima de 60 anos, o número de nascimentos e óbitos nos últimos 3 anos. Esses dados são importantes para entender a composição da comunidade e as necessidades de saúde que ela apresenta.

Tabela 1: Dados demográficos da comunidade Passo dos Brum

<b>Indicador</b>	<b>Quantidade</b>
Total de pessoas atendidas	61
Total de famílias na comunidade	30
Pessoas acima de 60 anos	Aprox. 30
Nascimentos (últimos 3 anos)	0
Óbitos (últimos 3 anos)	5

Fonte: Autores.

Conforme a Tabela 2, os principais problemas de saúde que afetam a comunidade quilombola Passo dos Brum, incluindo hipertensão, diabetes, depressão/ansiedade e uso de medicação controlada. Esses dados revelam as necessidades de saúde da comunidade e conduzem para ações de intervenções que possam ajudar a melhorar a saúde da população.

Tabela 2: Principais problemas de saúde

<b>Condição</b>	<b>Prevalência</b>
Hipertensão	Alta
Diabetes	Moderada
Depressão/Ansiedade	Alta
Uso de medicação controlada	Alta

Fonte: Autores.

Conforme a Tabela 3, os desafios que a comunidade quilombola Passo dos Brum enfrenta em relação à saúde, incluindo a ausência de um posto de saúde local, dificuldades de transporte, atendimento odontológico limitado e acesso a medicamentos dificultados. Esses dados destacam as barreiras que a comunidade enfrenta em relação à saúde e para planejar intervenções que possam ajudar a superar esses desafios.

Tabela 3: Principais Problemas de Saúde

<b>Desafio</b>	<b>Status</b>
Posto de Saúde	Ausente
Transporte Público	Deficiente
Atendimento Odontológico	Limitado
Acesso a medicamentos	Dificultado
Infraestrutura viária	Em melhoria

Fonte: Autores.

Esses dados fornecem uma visão geral da situação da comunidade quilombola Passo dos Brum em relação à saúde, incluindo os dados demográficos, os principais problemas de saúde e os desafios que a comunidade enfrenta. Os dados são importantes para entender as necessidades da comunidade e para planejar intervenções que possam ajudar a melhorar a saúde da população. Além,

disso, as demandas específicas de saúde identificadas pelos membros da comunidade incluem:

1. Acesso a serviços de saúde adequados e valorização da identidade étnica da comunidade;
2. Construção de um posto de saúde local para atender às necessidades da comunidade;
3. Dificuldades no acesso à saúde, incluindo a ausência de um posto de saúde local, dificuldades de transporte e longas esperas para consultas especializadas;
4. Necessidade de uma unidade móvel de saúde que possa oferecer atendimentos regulares e facilitar o acesso a medicamentos e orientações médicas;
5. Escassez de profissionais de saúde e dificuldade de agendamento para atendimentos odontológicos;
6. Preocupação crescente com a saúde mental, com muitos indivíduos necessitando de acompanhamento psicológico;
7. Necessidade de uma abordagem mais integrada e acessível à saúde, que considere as especificidades e desafios da comunidade.

Como alternativa, de acordo com o Decreto nº 11.786, de 20 de novembro de 2023, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola e o seu Comitê Gestor, no Eixo 3 (ancestralidade, identidade e patrimônio cultural), Art. 8º, inciso II e III, deve-se ter como objetivo a contribuição para o fortalecimento das práticas tradicionais de cuidado em saúde, por meio da valorização de mestras e mestres quilombolas detentoras e detentores de saberes associados às plantas medicinais, assim como o incentivo para práticas tradicionais de cuidado em saúde por profissionais da área de saúde.

## **CONCLUSÃO**

A comunidade quilombola Passo dos Brum enfrenta significativos desafios relacionados à saúde e ao acesso aos serviços básicos. A pesquisa etnográfica revelou uma população predominantemente idosa, com cerca de 30 pessoas acima de 60 anos entre os 61 habitantes atendidos, apresentando alta prevalência de doenças crônicas como hipertensão e problemas de saúde mental.

Os principais obstáculos identificados incluem: Ausência de uma unidade de saúde local; Dificuldades de transporte até a cidade; Acesso limitado a atendimentos especializados; Escassez de profissionais de saúde; Demora nos agendamentos e encaminhamentos; Restrições no atendimento odontológico.

A implementação de uma unidade móvel de saúde emerge como uma demanda prioritária, podendo oferecer atendimentos regulares e facilitar o acesso a medicamentos e orientações médicas. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que considerem as especificidades étnico-raciais e territoriais da comunidade.

A pesquisa evidencia que a melhoria das condições de saúde da comunidade está intrinsecamente ligada ao reconhecimento de seus direitos territoriais e à implementação de políticas públicas inclusivas que respeitem suas particularidades históricas e culturais. A construção de um Estado mais inclusivo mostra-se essencial para promover a igualdade e a justiça social, garantindo o bem-estar desta população tradicionalmente marginalizada.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2. ed. Manaus: PGSCA - UFAM, 2008. 192 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 11.786, de novembro de 2023. Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11786.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11786.htm). Acesso em: 10 nov. 2024.

CORRÊA, Gabriel Siqueira; MONTEIRO, Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas; MARÇAL, Diogo Cirqueira. A questão quilombola na conjuntura atual: conflitos, desafios e r-existências. *Revista da ANPEGE*, v. 16, n. 29, p. 249-284, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12509>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MACHADO, D. W. N. *Práticas de resistências no território do Quilombo Passo dos Brum em São Sepé/RS, Brasil*. 2023.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015.

RUBERT, Rosane Aparecida. *A construção da territorialidade: um estudo sobre comunidades negras rurais da região central do RS*. 2007. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Gildásio Alves dos. *Memória, identidade e linguagem: a comunidade quilombola do quenta sol (Tremedal-BA)*. 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2011-Gild%C3%A1sio-Alves-dos-Santos-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

# CAPÍTULO 8

## **INFORMAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E DESEJO: REFLEXÕES ACERCA DO FAZER COMUNICATIVO E AS NOVAS DIREITAS**

*Bianca Brites Mello*

Doi: 10.48209/978-65-5417-381-8

### **INTRODUÇÃO**

Por meio deste trabalho objetiva-se tecer ponderações acerca das relações entre o fazer comunicativo observando os meios de circulação, tecnologias e estratégias de mobilização de certas ideias, concepções e ideologias, especialmente àquelas relacionadas a “nova direita” e seus impactos nos meandros da história recente. Busca-se a interlocução de autores que correlacionam o campo emocional e afetivo humano como elementos principais de que constituem a adesão dos conteúdos que são veiculados, seja a partir de notícias, séries, reality shows. inicialmente parte-se das discussões de McLuhan (1964) e Lipovetsky e Serroy (2009) acerca do contexto de emergência das comunicações televisivas e aceleração da informação, bem como das discussões sobre convergência a partir de Jenkins (2008). Subsequentemente prossegue-se a partir Muniz Sodré (2006) e Joan Ferrés (1998) sobre a gênese e teorização do campo de transmissão e ação comunicacional e suas imbricações no âmbito emocional humano.

De tal maneira, sendo este um artigo de cunho mais teórico, o aporte teórico-metodológico centra-se nas discussões Muniz Sodré (2006), Leticia Cesarino (2022) Giselle Beiguelman (2021), Joan Ferrés (1998), acerca do contexto

de emergência das tecnologias e meios digitais e da lógica algorítmica que as constituem e serviram de força motriz para disseminação de Fake News e formação de uma militância de extrema direita com sintomática da “Crise dos Peritos”. De tal maneira, parte do marco das jornadas de junho de 2013 e da ascensão de esquemas imagéticos e discursivos com base em paradigmas conspiracionistas, engendrados por uma “Eu-pistemologia” em que a “a minha opinião” constitui o subsídio do ponto de vista de evidência e base argumentativa e de sustentamento de ideias para a defesa de pautas que dilaceram os direitos humanos e que não são sustentáveis de um ponto de vista de ultra relativização da realidade. Isso significa o quanto essa geração e mobilização de extrema direita é retroalimentada por espécies de “gurus da verdade” que se valem do carisma e de uma ordem ante estrutural que tornam o discurso válido por si só, tais como foram Olavo de Carvalho, o MBL e a gênese da próprio bolsonarismo. Tal mecanismo de ultra relativização com base em promessas que mobilizam angústias e sentimentos coletivos mais coléricos e em superfície como “movimento contra a corrupção”, “trazer algo novo”, “revelar a verdade”, escatologia religiosa e neopentecostal, “conservar algo que põem a vida de todos em perigo” mesmo que esteja desprovida de elementos de sustento com base em fatos e estudos mais aprofundados. O fenômeno em questão manifestou-se, por exemplo, com relação à péssima gestão da pandemia de covid-19 e do negacionismo diante das milhares de mortes, da ciência entre outros aspectos componentes de uma realidade passível de ser comprovada. A bifurcação amigo-inimigo figura como outro elemento de gênese desta “nova direita” e da experiência política que o bolsonarismo germinou e constituiu uma cultura de ataque e esvaziamento das pautas de direitos humanos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Indubitavelmente, o tema acerca da emergência, hegemonia e preponderância das telas enquanto meio socializador, (re) produtor de desejos, afetos e emotividade requer que se percorra reflexões básicas sobre a sua formação



e instauração a partir da expansão das mídias e as tecnologias inovadoras que marcaram sua transformação ao longo do século XX e XXI. seguindo pistas lançadas por McLuhan (1964), a cultura do século XX, especialmente a partir da segunda metade marcada pela expansão de um dos meios comunicativos mais marcantes até os dias de hoje, a televisão, está associada por dois mecanismos básicos que serão retomados em diferentes momentos deste artigo: concepções de diferenciação para então controlar as pessoas e o meio a nível político, social e subjetivo. O principal meio para tal é identificado a partir das dinâmicas comunicativas cunhadas pelo que denomina enquanto “mensagem” que é transmitida através das mídias, tornando-se, assim, extensões dos próprios seres humanos.

As reflexões do autor quanto aos impactos produzidos pela criação de novas tecnologias subjazem essas argumentações à medida que identifique aspectos positivos e negativos. Os positivos estão correlacionados a uma maximização das possibilidades de participação coletiva sejam nas relações de trabalho ou relações interpessoais com os outros e consigo. Os negativos, por outro lado, referem-se a secundarização e desvalorização da presença humana seja enquanto força de trabalho, seja nos processos básicos de interação e conexão interpessoal, tratando-se, com certeza, de um paradoxo que flui de um lado para outro em diferentes situações, circunstâncias e contextos.

Além do mais, McLuhan (1964) pontua aspectos críticos e de preocupação quanto a aceitação dócil e subliminar do impacto causado pelos meios de comunicação, constituindo verdadeiras prisões sem muros para seus usuários, tamanha clausura, emaranhamento e efeitos ilusionistas que tais tecnologias pavimentaram. neste ponto, situa-se um aspecto fulcral para as discussões subsequentes à medida que se constata os efeitos inconscientes, sugestivos, persuasivos e subliminares que as informações difundidas pelos meios de comunicação obtêm expansão e acesso a subjetividade humana cada vez maiores e menos precisos a nível consciente. dessa maneira,

“[...]Como a força plasmadora dos meios são os próprios meios, questões de largo alcance se impõem à nossa consideração; embora mereçam volumes, não podem aqui ser senão mencionadas. [...] o algodão e o petróleo, como o rádio e a televisão, tornam-se “tributos fixos” para a inteira vida psíquica da comunidade. É este fato que, permeando uma sociedade, lhe confere aquele peculiar sabor cultural. Cada produto que molda uma sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos. [...]” (McLuhan, 1964, p.27)

Tal excerto identifica e reconhece o poder e implicações dos meios de comunicação citados, como o rádio e a televisão como influentes no contexto econômico a psicológico em comunidades sociais humanas de modo que os conteúdos veiculados tornam-se parâmetros para paradigmas existenciais maiores e duradouros, presentes consideravelmente em toda sociedade.

Sem dúvida, as arguições de Mcluhan incidem sobre meios de comunicação usuais e populares dentro do contexto de escrita da obra citada em questão, mencionando o rádio, o telefone, o cinema e a televisão como exemplos mestres e engajadores profundos de públicos ávidos por interatividade social, pertencimento e dinâmicas comunicativas mediadas pelos estímulos de co-pertença e visibilidade sociais. Assim,

“[...]Há um princípio básico pelo qual se pode distinguir um meio quente, como o rádio, de um meio frio, como o telefone, ou um meio quente, como o cinema, de um meio frio, como a televisão. Um meio quente é aquele que prolonga um único de nossos sentidos e em “alta definição”. alta definição se refere a um estado de alta saturação de dados. Visualmente, uma fotografia se distingue pela “alta definição”. Já uma caricatura ou um desenho animado são de “baixa definição”, pois fornecem pouca informação visual, o telefone é um meio frio, ou de baixa definição, porque ao ouvido é fornecida unia magra quantidade de informação. A fala é um meio frio de baixa definição, porque muito pouco é fornecido e muita coisa deve ser preenchida pelo ouvinte. de outro lado, os meios quentes não deixam muita coisa a ser preenchida a completada pela audiência. Segue-se naturalmente que um meio quente. como o rádio, e um meio frio, como o telefone, têm efeitos bem diferentes sobre seus usuários. [...]” (Mcluhan,1964, p.28)

Portanto, ao traçar diferenciações básicas entre o que denominou “meios quentes” e “meios frios”, é possível evidenciar as diversas maneiras de conexão informativa e relacionamentos cada vez mais mediados por tecnologias da comunicação social.

Outrossim, pode-se considerar os apontamentos de Lipovetsky e Serroy (2009) acerca da emergência das telas e tecnologias midiáticas em continuidade às constatações de McLuhan quanto a influência dos meios de comunicação no âmbito social e subjetivo das comunidades humanas. Nesse caso orientando-se para o contexto de globalização e ferramentas high-tech preponderantes no início do século XXI, tais como os videogames, a navegação na web e utilização crescente do celular estão entre os principais exemplos enunciados pelos autores acerca do fenômeno comunicativo em expansão pela via tecnológica. Em vista disso, retomar aspectos do campo televisivo como principal exemplo do século XX faz-se necessário de modo que, em uma linha semelhante, atestasse as transformações psíquicas e coletivas alinhavadas por esse meio. De tal maneira, assevera que

“[...] Tamanha a explosão de telas que em dez anos – a idade da internet – houve uma verdadeira revolução copernicana que modifica a maneira mesma de estar no mundo. Com isso, a ideia desenvolvida a partir dos anos 1960, quando a televisão estendia o seu domínio, e segundo a qual a tela seria uma barreira entre o homem e ele mesmo – tela de separação, de ilusão, de mentira, de propaganda; tela de fumaça – é cada vez mais questionável. [...]” (lipovetsky;serroy, 2009, p.257)

Em continuidade, também menciona outros meios comunicativos, como a rede telefônica como forte produtora de transformações a nível existencial de modo a reestruturar relações com a possibilidade de obter informações sobre as coisas, a relação com o tempo e o espaço, as formas de consumo e os trânsitos e conexões por meio de viagens. com toda a certeza,

“[...] A rede telânica transformou nossos modos de vida, nossa relação com a informação, o espaço-tempo, as viagens e o consumo; tornou-se um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável em nossa relação com o mundo e os outros. existir é, de maneira crescente, estar ligado à tela e interconectado nas redes [...]” (Lipovetsky;Serroy, 2009, p.257)

Tais arguições convergem para reforçar o diagnóstico de emaranhamento de tais processos “telânicos” de forma que o chamado “desapossamento sub-

jetivo” é consequência desse fenômeno extraordinário e simultaneamente assustador das redes e tecnologias de comunicação a nível global. Aqui considera-se um sentido radical de abertura para o mundo a partir dessas dinâmicas e movimentações intensas as quais os autores, por um lado, problematizam a imposição desses meios como co-produtoras do que identificam como “Homo Ecranis” e ecranocracia cujos poderes se condensam da tela mínima para a tela gigante em um fluxo contínuo de imagens em permanente circulação no ecrã. Portanto, a tese de McLuhan em certa medida faz-se visível também em Lipovetsky e Serroy, nesse caso localizando a referencialidade de suas falas aos fenômenos do século XXI, à medida que ao afirmarem que os seres humanos se encontram cada vez mais interligados com seus celulares, seus computadores e um conjunto de telas tais meios tornam-se uma extensão de si mesmos e marca os atos de sua vida cotidiana. Por fim, esse processo extremo de individualização não implica necessariamente, e contraditoriamente, em reclusão, mas sim em uma conexão intensa e instantânea com outras telas e em relação imediata com todos os indivíduos que tem acesso a essa mídia.

Ademais, atentando-se agora para alguns fenômenos específicos do meio jornalístico, telecomunicações e mídias digitais figura-se a emergência da convergência argumentada especialmente por Jenkins (2008) ao remeter-se aos movimentos tecnológicos do final dos anos 90 e início do século XXI. De tal maneira, convergência refere-se justamente a esse intenso fluxo de conteúdos oriundos de múltiplas plataformas midiáticas, evidenciando os movimentos anteriormente mencionados por McLuhan (1964) e Lipovetsky e Serroy (2009) como consequência das transformações e expansão de tecnologias comunicativas. Em acréscimo, não só transformações tecnológicas, como também mercadológicas, culturais e sociais visto que eventos, acontecimentos, fatos, falas e histórias que em contextos mais remotos não seriam visibilizadas, vistas ou reconhecidas adquirem a partir dessas dinâmicas maior circularidade, dinamismo e reconhecimento mediada por parâmetros de consumo e vendas ou então ideológicos e de forte apelo popular e social. De todo modo é importante res-

saltar que

“[...] A circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores. Meu argumento aqui será contra a ideia de que a convergência deve ser compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. [...]” (Jenkins, 2008, p.30)

Evidentemente que Jenkins (2008) enfatiza neste trecho os aspectos correlacionados com a noção de mercado a partir dos movimentos comunicativos tecnológicos, no entanto suas afirmações não são redutíveis a esses fenômenos e podem traçar pontes proficuas quanto a diferentes padrões visualizados a partir da intensa difusão de conteúdos informativos. Com efeito, destaca de forma similar aos autores anteriores os efeitos de interatividade significativamente ampliados os quais reverte uma certa ideia arcaica de passividade dos espectadores frente aos meios de comunicação. Concebe-se, portanto, que os produtores e consumidores de mídia passam a transitar com maior facilidade e ênfase à medida que um passa a tornar-se também o outro. Isso significa que tanto corporações, empresas passam a ser constituídas, integradas por consumidores individuais que decidiram iniciar projetos midiáticos e inserir-se em uma nova economia com base nas contínuas redes de fluxo informativo e tecnológico de ampla difusão e adesão cada vez mais instantâneas e rápidas. Logo, o autor pontua que

“[...] A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático. Estamos aprendendo a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência. Neste momento, estamos usando esse poder coletivo principalmente para

fins recreativos, mas em breve estaremos aplicando essas habilidades a propósitos mais “sérios”. [...]” (Jenkins,2008 p.31)

É possível integrar satisfatoriamente a discussão de Férres (1998) que localiza o poder e fascínio produzido pela televisão como fenômeno cultural e social que se constituiu como um dos maiores instrumentos de socialização da humanidade, retomando as arguições e McLuhan (1964) e Lipovestky e Serroy (2009). Assevera-se a partir da experiência televisiva figurando até mesmo a sedução, observando o que denomina como televisão subliminar. O caráter subliminar deve-se a presença da televisão enquanto reprodutora de estímulos que não são percebidos de maneira consciente e que salopam as concepções tidas como ingênuas e demasiadamente lineares quanto ao caráter de percepção objetiva a partir da racionalidade enquanto principal mediadora da percepção humana. Tal prerrogativa parte da concepção de que os desejos humanos não são arbitrários ou espontâneos, mas sim condicionados à medida que o autor observe os diversos dispositivos de poder causadores de pressões sutis, sofisticadas e menos conscientes, atuando no âmbito psíquico.

Em miúdos, pode-se considerar que

“[...] Não se pode falar de liberdade quando se permite fazer o que se deseja, mas se leva a desejar o que interessa que se deseje. Nisto consiste, em boa parte, a coação psicológica que exerce a televisão em incidir sobre a vontade mediante a modificação ou a canalização interessada das emoções, dos sentimentos, dos desejos e dos temores. enfim, quando se limita a liberdade mediante a proibição e a imposição, se está incidindo diretamente no fazer o que se deseja e ter que fazer o que não se deseja [...]” (Férres, 1998, p.38)

Neste ponto, é válida a interlocução com Michel Foucault (2005, p.39) que teoriza sobre o poder e suas imbricações dos sujeitos enquanto seus intermediários ao transitar pelos indivíduos, transformando os seus corpos, gestos, discursos e desejos com um modelo de ser indivíduo enquanto tal. Em continuidade, observa as diferentes técnicas de poder a partir das instituições políticas, dos saberes médicos e parâmetros de jurisdição como componentes

exemplares dos mecanismos para manutenção e imposição de certas regras sociais, culturais baseadas em dominação. Em paralelo, pode-se observar que tais mecanismos articulam-se a construção e imposição do que deve ser desejado a partir da dinâmica comunicativa instituída pela televisão a partir de seus conteúdos e formas de condicionamentos construídos a partir deles.

Ademais, adentrando um pouco mais nas considerações de Férres (1998) acerca do caráter emocional da comunicação, e por conseguinte, da adesão de certas escolhas através do desejo condicionado, trabalha justamente o mecanismo de sedução como fator de implosão da razão, visto que elenca como equívoco a primazia deste último nos seres humanos. Atenta-se, sobretudo, aos aspectos de constituição do psiquismo humano que apregoa convicções e decisões humanas com implicações éticas, sejam crenças religiosas, decisões de compras e consumo ou a escolha do voto no campo político que inclui, sem dúvidas, as sensações, sentimentos e emoções. Subsequentemente, categoriza as dinâmicas humanas entre razão e emoção interconectadas e até que ponto a via emocional condiciona a racional, no caso o pensamento associativo, como primário, elementar, impõem-se sobre o pensamento lógico. no caso, o processo de influência de um pelo outro se dá no âmbito do inconsciente e o controle sobre este torna-se improvável. Tão logo, atesta-se que:

“[...] Essas considerações são de capital importância quando se abordam os efeitos da televisão, porque sua influência intencional ou não, consciente ou inconsciente, exerce-se na esfera da emotividade. E desde a emotividade que a televisão pode condicionar a liberdade humana. e desde a emotividade que pode buscar a racionalidade. e desde a emoção que incide sobre o inconsciente. [...]” (Férres, 1998, p. 6)

Outrossim, as teorizações de Muniz Sodré (2006) contribuem de forma significativa para este debate tendo em vista suas preocupações com os meandros constitutivos do desejo. Enquanto condicionado pela emoção, o que incide consideravelmente com as discussões de Férres (1998), preconiza a convergência entre os diferentes autores e autoras acerca da dimensão persuasiva presente seja na televisão, seja nas telas digitais e formatos jornalísticos

que mobilizem essas operações. Sodré (2006) argumenta fortemente com a interlocução de abordagens filosóficas de modo que conceba a conexão da emoção ou paixão implica em uma referência ao passado que se projeta no futuro. Esse último refere-se à dinâmica do que o autor denomina enquanto “emoção positiva”, correspondente ao desejo de que alguma coisa tem, com certeza, a sua contraparte negativa, no caso pela ausência do que se deseja por parte de uma pessoa.

De tal maneira, associando as estratégias de engajamento da televisão e os meios comunicativos mais atuais como as plataformas digitais e redes sociais alinhavadas pela internet são pontuadas por Sodré (2006) como táticas que remetem a forma de manejo industriais. Em continuidade, situa o quanto a emoção está a serviço na produção de identidades coletivas e de controle social que “fabricam” uma ideia de felicidade inculcada pelos condicionamentos da chamada “mídia do espetáculo” ou pela cultura de massa em geral. Nesse sentido, levanta mais um problema em referência a preponderância da emotividade no fazer comunicacional ao criticar o que denomina como “paradigma verificacionista”, ou seja, a preocupação excessiva com uma ideia de verdade por detrás dos conteúdos informativos. Esses últimos veiculados pela televisão e mídias digitais os quais não levam em consideração a subjetividade dos espectadores e das operações afetivas que engajam e mobilizam por meio do afeto e do sentimento humano.

Nesse ínterim, na mesma linha argumentativa, Sodré (2006) diferencia as concepções de “entendimento” e “compreensão” de modo que a primeira se atrele a noção de enunciado geral ou verdade objetiva, enquanto a segunda caracteriza-se pela sua singularidade e particularidade. Isso implica que os vínculos os quais a compreensão sobre determinadas coisas estabelece com o outro bem como a sua pluralidade e relação com o mundo. Sendo assim, uma teoria compreensiva da comunicação é instituída pelo afeto e reverbera nas transformações de identidades pessoais e coletivas e suas conexões com a política, os conflitos envolvendo os pluralismos culturais no contexto da



globalização contemporânea. Dessa forma, apregoa-se a definição de estética como forma de legitimação do que se considera um “conhecimento aceitável” ou uma concepção instituída do que seja uma vida boa e justa (ética) em comunidade a partir do senso comum.

Não obstante, as menções ao uso estratégico e político da estética em abordagens e táticas comunicativas como aquelas utilizadas nos discursos hitleristas figuram como exemplo fundamental quando ao uso das “dimensões do sensível” para propagar ideias políticas ou religiosas. Nesse sentido, o que denomina como “retórica do bode expiatório” articula-se bastante com o que Férres (1998) desenvolve enquanto pensamento primário e associativo, tendo em vista que o primeiro se constitui a partir da invenção de alguém o que se atribua culpas latentes e manifestas no grupo social. O segundo, por conseguinte, reforça o quanto funciona como cerne das comunicações humanas e nas percepções sob influência de aspectos culturais e emotivos dos quais não é consciente. Além disso, vale ressaltar que o objetivo primordial da comunicação persuasiva é transmitir informações motivadoras. Isso significa que certas informações são capazes de mobilizar as condutas e as crenças numa direção. Pode-se fazer isso incidindo prioritariamente sobre as emoções ou incidindo de maneira prioritária sobre os raciocínios, de tal modo que as imagens tenham um forte componente motivador. Nesse sentido,

[...] Apesar de se viver numa cultura como a ocidental, que tem sido definida tradicionalmente como discursiva e racional quando nas mensagens televisivas se dá primazia às emoções, estas tendem a se impor sobre a racionalidade. as imagens, sons e consequentemente, as imagens sonoras se conectam de maneira direta com a emotividade. [...]” (Férres, 1998, p.40-41)

Nesse ínterim, elenca-se a partir da tática comunicativa pelo campo emocional o que se denomina como “objeto coletivo de expiação” que pensamento associativo atribui conotação negativa mediante o estímulo afetivo com este objeto. Abundam exemplos da figura retórica e afetiva do “bode expiatório” sendo no contexto de atividade política nazista correspondente aos judeus, homossexuais, negros, comunistas como opostos aos “arianos”.

Desse modo, o uso de recursos midiáticos configura essa ideia de “outro” como corrosiva a uma ideia de “nós” ou “eu” em que o primeiro é conjurado como o retrato do próprio “mal”. o pensador brasileiro aponta diametralmente às propagandas políticas aplicado às ditaduras tecnológicas manifestas a partir do nazismo, stalinismo e fascismo que aglutinou usos da estética, tecnologia e controle político das massas. De modo semelhante, Férres (1998, p.23) afirma o quanto os meios de massas audiovisuais são precisamente uma gigantesca indústria de sons e mitos que cria associações emotivas continuamente. Por intermédio do poder de “manufaturaçã” de senhos impõem imagens mentais que se projetam a partir dos desejos e emoções gestadas e refletidas como pilar de orientação de conduta para os espectadores “sonhadores”.

## **CONCLUSÃO**

Em suma, pode-se receber o quadro de mundialização das tecnologias midiáticas e de informação enquanto ferramentas de instrução, persuasão, sedução engajamento ainda mais onipresentes ao alocar a dinâmica produzida pelo efeito de “onipresença” das telas de transmissão cada vez mais abundantes em contato com diferentes e diversos públicos. O controle, a manipulação, sugestão e estratégia de corporações, empresas, meios propagandísticos e telejornalistas e instituições especializadas mesclam-se ao aumento já atestado de interatividade dos espectadores e usuários de mídias e redes sociais digitais ao redor do mundo. De certa maneira, mantém-se com força o ímpeto discursivo e moralmente figurativo do “bode expiatório” como demarcação de escolhas individuais de ampla adesão coletiva como os exemplos mais aproximativos de ideologias demonstraram a partir da sua ascensão com base numa ideia de combate ao “mal absoluto”. Paralelamente, converge também com as noções de interatividade e pertencimento propiciada pelas experiências comunicativas e telejornalísticas a partir das transmissões diretas e em tempo real que alocam os sujeitos a um espectro de participação e interação imediatas pela televisão ainda como meio socializador e difusor de muita potência, perpetuando-se com o avanço da internet.

## **REFERÊNCIAS**

BEIGUEILMAN, Giselle. **Políticas da imagem: Vigilâncias e resistências na dadosfera.** São Paulo: Ubu Editora, 2021.

CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso: verdade e política na era digital.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERRÉS, Joan. **Televisão Subliminar: Socializando através de comunicações despercebidas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIPOVETSKY, Giles; Serroy, Jean. **A tela global: Mídias culturais e cinema na era hipermoderna.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1964.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

# CAPÍTULO 9

## **AÇÃO EM SAÚDE ÚNICA NO QUILOMBO DOS ALPES E ESCOLAS DE PORTO ALEGRE – RS**

*Ana Carolina Santana*

*Ana Júlia Dalchiavon Alves*

*Karen Luzie Souza Da Silva*

*Marilene Paim*

*Diego Willian Nascimento Machado*

*Fagner D'Ambroso Fernandes*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-9**

### **INTRODUÇÃO**

O presente projeto foi desenvolvido por meio de um projeto de extensão do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), de caráter multidisciplinar, durante o segundo semestre de 2024 (2024/2). O projeto é intitulado como Saúde Única em Comunidades Quilombolas e Escolas de Porto Alegre - RS. As ações desenvolvidas contaram com a participação de estudantes da área da saúde da UniRitter, e professores orientadores, assim como parcerias desenvolvidas por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Luterana do Brasil, durante o primeiro semestre de 2024 (2024/1). O objetivo principal foi abordar possíveis zoonoses que podem impactar comunidades locais e seu entorno, visando educar a população sobre sinais clínicos para identificação dessas doenças em animais e humanos, além de estratégias

de prevenção e controle. Como parte das atividades, foram realizadas apresentações teatrais e oficinas destinadas à educação de crianças e adolescentes da comunidade quilombola, assim como em escolas. As ações ocorreram no Quilombo dos Alpes, Escolas Mariz e Barros e Escola Bahia, ambos localizados no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

## **DESENVOLVIMENTO**

O Quilombo dos Alpes, localizado na cidade de Porto Alegre - RS, é fruto de uma longa história de resistência da população negra no Brasil, simbolizando a luta contra a exclusão e a marginalização histórica (FERREIRA, 2020). A comunidade dos Alpes resiste há décadas, enfrentando desafios impostos pela especulação imobiliária e pela invisibilização de suas demandas sociais (OLIVEIRA, 2018).

O reconhecimento do Quilombo dos Alpes como território quilombola oficial é resultado da mobilização de movimentos sociais, do movimento negro e da atuação de organizações comprometidas com a preservação da cultura negra e a garantia de direitos constitucionais. Assim como outros territórios quilombolas, o Quilombo dos Alpes representa um espaço de memória, resistência e valorização das raízes afro-brasileiras, além de se constituir como um símbolo de luta pelo direito à terra e à dignidade (COSTA; SANTOS, 2016).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, as comunidades remanescentes de quilombos têm direito à posse de seus territórios, protegidos pela política de regularização fundiária (BRASIL, 1988). No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta diversos entraves, como os interesses de grupos econômicos e a falta de reconhecimento da importância histórica e cultural dessas comunidades (SOUZA, 2019).

Em colaboração com universidades e programas de extensão, o Quilombo dos Alpes vem sendo inserido em debates que articulam ensino, pesquisa e extensão universitária, promovendo um diálogo transformador entre a

comunidade acadêmica e os residentes do quilombo. Inspirado nos princípios defendidos por Freire (1983), esse diálogo não visa a transmissão unilateral de conhecimento, mas sim a troca recíproca que contribui para a valorização da identidade quilombola e para o fortalecimento do movimento negro urbano (FORPROEX, 2012).

Socialmente, o estudo e a visibilidade do Quilombo dos Alpes são ferramentas essenciais para a conscientização sobre lutas raciais e a inclusão de narrativas historicamente marginalizadas. Academicamente, o reconhecimento desses territórios amplia o debate sobre memória, identidade e resistência, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais que impactam as comunidades negras no Brasil (GOMES, 2015).

Além disso, a proteção e a promoção dos direitos do Quilombo dos Alpes são essenciais para a construção de políticas públicas mais inclusivas e eficazes; Essas políticas devem garantir não apenas a posse do território, mas também a preservação da identidade cultural e o fortalecimento da autonomia, comunitária, fundamentais para a continuidade de suas tradições e da sua luta por justiça social (CORRÊA; MONTEIRO; MARÇAL, 2020).

Dessa forma, o Quilombo dos Alpes é um exemplo vivo da resistência afro-brasileira em um contexto urbano, desafiando as estruturas de exclusão e reafirmando sua importância enquanto território de memória e identidade. Ao proteger e valorizar essa comunidade, a sociedade dá um passo essencial para o reconhecimento da diversidade cultural e para a construção de um Brasil mais justo e igualitário (FERREIRA, 2020; SANTOS, 2013).

A Escola Bahia e a Escola Mariz e Barros, localizadas em Porto Alegre, RS, representam marcos na trajetória educacional da cidade, destacando-se pela contribuição ao desenvolvimento de suas comunidades. Ambas as instituições atuam em contextos que combinam desafios sociais e educacionais, simbolizando a luta por uma educação pública inclusiva e transformadora (SILVA, 2019).

A Escola Bahia, situada no bairro Boa Vista, possui uma longa história de serviço à comunidade local. Fundada em um período de expansão urbana e desigualdade crescente, a escola tornou-se um espaço de acolhimento para crianças e jovens de famílias em vulnerabilidade social, promovendo uma educação que valoriza as identidades culturais e a participação comunitária (PEREIRA, 2020).

Por sua vez, a escola Mariz e Barros, localizada no bairro Mário Quintana, possui uma história igualmente rica. Com foco na valorização das culturas locais e na integração das famílias no processo educativo, a escola destaca-se por projetos que aproximam o ensino formal da realidade vivida pelos alunos, mantendo seu compromisso com uma educação que priorize a equidade e a cidadania (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Ambas as escolas enfrentam dificuldades que refletem as limitações do sistema público de ensino no Brasil, como a carência de recursos materiais e de infraestrutura adequada. No entanto, as instituições têm o potencial de ser catalisadoras de mudanças por meio da implementação de programas de educação ambiental e saúde pública. Oficinas práticas, como a criação de hortas comunitárias, palestras sobre manejo de resíduos e discussões sobre o impacto das zoonoses, podem envolver os alunos em ações concretas para melhorar a qualidade de vida em seus bairros. Além disso, esses projetos reforçam a relação entre educação, cidadania e qualidade de vida, promovendo o engajamento das famílias e a transformação dos territórios em que estão inseridas (CARVALHO, 2019).

A inclusão do conceito de saúde única nos currículos dessas escolas também reforça a importância da interdisciplinaridade no ensino, integrando saberes das ciências biológicas, sociais e ambientais. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação (MARTINS, 2021).

Nesse contexto, o projeto teve como objetivo discutir e implementar estratégias para tornar a educação um instrumento transformador, aproximando temas de saúde pública das realidades locais. A iniciativa buscou não apenas conscientizar a comunidade sobre a importância do saneamento básico e do bem-estar coletivo, mas também ensinar as crianças e adolescentes de forma lúdica e interativa sobre problemas como toxoplasmose, piolho e sarna. Por meio de atividades práticas, dinâmicas e teatros, os jovens foram estimulados a compreender as causas e as formas de prevenção dessas doenças, assumindo o papel de multiplicar o conhecimento para suas famílias e impulsionar mudanças positivas em suas comunidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O projeto de extensão Saúde Única em Comunidades Quilombolas promovido pelo Centro Universitário Ritter dos Reis e parceiros, apresenta uma agenda estruturada para aproximar a academia das realidades vividas por comunidades quilombolas, promovendo saúde e desenvolvimento cultural. A iniciativa começa em 9 de outubro com um encontro online, visando introduzir o projeto e alinhar expectativas e objetivos com todos os participantes. Posteriormente, novos alunos ingressaram ao projeto em uma segunda oportunidade, por meio de edital disponibilizado via instituição.

A partir do dia 16 de outubro, o projeto avança para um encontro presencial, marcando o início das interações entre os participantes, essenciais para construir confiança e criar laços mais fortes entre os membros da universidade, e por conseguinte, junto a comunidade em que foram realizadas as ações extensionistas. Neste encontro, foram delimitadas as funções que cada aluno deveria exercer no projeto (cuidar das mídias sociais, montar materiais informativos, estruturar teatros e oficinas). Ao longo do semestre, os alunos extensionistas elaboraram um conto sobre sarna e um teatro sobre piolho para apresentar para crianças menores das escolas e do quilombo. Também, para os adolescentes e adultos, foi elaborada uma oficina sobre lavagem de frutas e verduras da manei-



ra correta. No dia 23 de outubro, a programação se enriquece com teatro e oficinas na Escola Bahia, próxima ao Quilombo da Família Silva, integrando arte e educação como ferramentas para discutir temas de saúde e cultura, abordando questões pertinentes de maneira dinâmica e envolvente (Figura 1, 2, 3, 4 e 5).

Figura 1 – Alguns dos alunos participantes do projeto de extensão.



Fonte: Autores (2024).

Figura 2 – Ação em uma das turmas de alunos da escola onde o projeto é desenvolvido.



Fonte: Autores (2024).

Figura 3 – Crianças visualizando parasitos com potencial zoonótico no microscópio.



Fonte: Autores (2024).

Figura 4 – Aluna integrante do projeto de extensão adequando a visualização do parasito no microscópio.



Fonte: Autores (2024).

Figura 5 – Alunos organizados para visualização dos parasitos no microscópio.



Fonte: Autores (2024).

Após uma segunda sessão online em 30 de outubro, o projeto retorna ao campo com uma ação direta na comunidade Quilombo dos Alpes em 6 de novembro. Essa atividade simboliza o engajamento prático e a solidariedade para com as necessidades locais, oferecendo suporte direto e efetivo.

Nos dias 13 e 20 de novembro, o projeto passa por um interrecompimento, causado respectivamente pela participação do professor responsável em um congresso e por um feriado, permitindo que todos os envolvidos possam refletir sobre as atividades e planejar as futuras ações.

A programação retoma seu curso em 30 de novembro com uma nova rodada de teatro e oficinas no Quilombo dos Alpes, reforçando o compromisso contínuo com a educação e cultura nesta comunidade específica.

Finalmente, em 4 de dezembro, as atividades se deslocam para a Escola Mariz e Barros em Mário Quintana, encerrando o ciclo com outra sessão de teatro e oficinas, consolidando os esforços realizados e celebrando as conexões forjadas ao longo do projeto.

Este cronograma destaca a abordagem multidisciplinar do projeto, mesclando encontros online e presenciais, cultura e ação prática, almejando um impacto contínuo nas comunidades quilombolas e nos próprios participantes, ao fomentar um aprendizado constante.

## **CONCLUSÃO**

O projeto Saúde Única em Comunidades Quilombolas do Centro Universitário Ritter dos Reis demonstrou ser uma valiosa iniciativa de extensão, promovendo conscientização sobre zoonoses e saúde pública em comunidades quilombolas e escolas públicas de Porto Alegre. Integrando teatro, oficinas e ações educativas, o projeto não apenas contribuiu para a saúde e a educação, mas também reforçou a valorização cultural e o fortalecimento comunitário. Este esforço colaborativo exemplifica como a integração entre universidade e comunidade pode impulsionar transformações sociais significativas, promovendo um Brasil mais inclusivo e justo.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, L. Educação pública e saúde ambiental em contextos urbanos. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 55-70, 2019.

CORRÊA, A. P.; MONTEIRO, F. C.; MARÇAL, D. Resistência quilombola no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Culturais*, v. 10, n.3, p. 250-268, 2020.

COSTA, F.; SANTOS, R. Lutas urbanas e o direito ao território: o caso dos quilombos urbanos. *Estudos Afro-Brasileiros*, v. 2, n.1, p. 75-90, 2016.

FERREIRA, J. O quilombo dos Alpes e a luta por reconhecimento em Porto Alegre. *Revista Brasileira de Geografia e Território*, v. 14, n. 2, p. 100-120, 2020.

FORPOREX. Encontros Nacionais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira. Anais, 2012.

GOMES, F. Questão racial e reforma agrária: diálogos e tensões. *Revista Brasileira de Estudos Rurais*, v. 7, n. 1, p. 45-62, 2015.

MARTINS, J. Projetos interdisciplinares em escolas públicas: a integração do conceito de saúde única. *Educação e Sustentabilidade*, v. 15, n. 1, p. 90-105, 2021.

OLIVEIRA, M. Saberes quilombolas e a resistência cultural. *Estudos Afro-Brasileiros*, v. 1, n. 2, p. 30-45, 2018.

PEREIRA, L. Cultura e aprendizado na Escola Bahia: uma abordagem comunitária. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 1, p. 70-85, 2020.

SILVA, C. A trajetória da educação pública em Porto Alegre. *Estudos de Educação e Sociedade*, v. 8, n. 3, p. 90-110, 2019.

SOUZA, A. Regularização fundiária e comunidades quilombolas: desafios e perspectivas. *Revista de Direitos Humanos e Políticas Públicas*, v. 5, n. 2, p. 150-170, 2019.

SOUZA, V.; FERREIRA, A. Práticas pedagógicas inovadoras na Escola Mariz e Barros. *Revista de Ensino e Sociedade*, v. 20, n. 5, p. 90-105, 2020.

# CAPÍTULO 10

## **INFÂNCIA: ORDEM PARA BRINCAR**

*José Sargento*

*Sandra Oliveira*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-A**

### **INTRODUÇÃO**

O brincar, entendido por diversos autores como uma atividade voluntária e intrinsecamente motivada (Kernan, 2007; Gavey, 1990; Latino e Tafuri, 2023), é essencial ao desenvolvimento da criança, contribuindo para a sua saúde, bem-estar e resiliência (Dag et al., 2021; Lester e Russel, 2010). Afigura-se como crucial no desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras, socioemocionais, criativas e relacionais da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999). E é, também, fundamental na exploração das regras, símbolos e papéis socioculturais de uma determinada comunidade, constituindo-se, por isso, como uma ferramenta essencial para a socialização (Molu, 2023).

Não obstante o consenso alargado acerca da imprescindibilidade do brincar no desenvolvimento saudável da criança, têm vindo, nas últimas décadas, a diminuir significativamente: o tempo e espaço para brincar ao ar livre; o tempo que os pais dedicam a brincar com os seus filhos (face a solicitações profissionais e financeiras cada vez mais absorventes); o tempo que as próprias crianças dispõem para brincar, muitas vezes em detrimento das exigências escolares

ou das atividades extracurriculares em que estão envolvidas (Dag et al., 2021; Molu, 2023).

Partindo de uma revisão crítica da literatura, procura-se, neste trabalho, pensar a importância do brincar no desenvolvimento da criança, explorando, a partir daí, caminhos que o possam promover de forma sustentada.

## **O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A CAPACIDADE DE BRINCAR**

A criança começa, muito cedo, a despertar para o faz de conta. Por volta dos doze meses o bebê começa já usa objetos para imitar ações que lhe são familiares (pegando num copo vazio de brincar, para encenar estar a beber água, por exemplo). Nesta fase, os objetos que usa para brincar são, ainda, muito similares ao objeto original. Aos dezoito meses os objetos que utiliza para representar já podem ser mais distantes do objeto original. Já coloca uma taça ou um saco na cabeça a imitar um chapéu, ou já utiliza um lápis para amamentar o seu bonequinho, por exemplo. Aos vinte e quatro meses a criança já imita as ações dos familiares adultos (como barbear-se ou cozinhar). Por volta dos dois anos começa, também, a utilizar o faz de conta para encenar, de forma sistemática, a cascata de sentimentos que a separação dos cuidadores lhe desperta. Já brinca, por exemplo, com uma boneca que diz ao filho que agora tem mesmo de ir ao escritório, mas volta sempre para ele (imitando as tentativas de contenção materna), que ora aceita, seguro, ora manifesta a sua tristeza e raiva, chorando e atirando o boneco ao chão (Creekpaum, 2019).

Ainda por volta dos vinte e quatro meses as crianças tendem a criar amigos imaginários. Estes constituem-se como uma forma de ensaiar as competências sociais num contexto protegido, em que a criança ainda tem o controlo para, mais tarde, poder encarar os conflitos e os compromissos inerentes à relação entre iguais (Creekpaum, 2019).

Aos três anos a criança já consegue colocar os objetos a representarem várias ações ao mesmo tempo (a família a jantar, por exemplo). Aos três anos

e meio, a criança já pode fazer de conta sem objeto, imitando, por exemplo, a Educadora/Professora a falar para as crianças, sem necessitar de colocar bonecos a representarem crianças. Aos quatro anos a criança já encena papéis sociais (como a médica ou o senhor do supermercado). Aos cinco anos a criança já se envolve em brincadeiras mais complexas, coordenando vários papéis, e aos seis anos uma figura já pode desempenhar vários papéis (representar, por exemplo, a professora e, depois, os alunos) (Creekpaum, 2019).

O desenvolvimento das competências para a socialização vão acompanhando o desenvolvimento do brincar. Até aos dois anos, a criança tende a brincar sozinha. Entre os dois e os três anos tende a brincar lado a lado, com o outro, com quem partilha de brinquedos, mas com quem ainda não brinca efetivamente. Será entre os três e os quatro anos que a criança passará a brincar verdadeiramente com o outro, com interações muito mais sistemáticas e sustentadas (Creekpaum, 2019).

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

A literatura tem dado conta de um consenso alargado sobre a importância capital do brincar no desenvolvimento de competências psicomotoras, cognitivas, socioafetivas, criativas e relacionais da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012; Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999).

O jogo, especialmente ao ar livre, é muito importante no desenvolvimento psicomotor da criança. Atividades como andar, correr, saltar, rebolar ou rastejar têm efeitos significativos no desenvolvimento muscular e na coordenação motora. Reduzem, ainda, as taxas de obesidade infantil (Dag et al., 2021). Para além dos ganhos que comporta para o desenvolvimento da motricidade global, o brincar é muito importante na promoção da motricidade fina,



com atividades como recortar com uma tesoura, desenhar, pintar, comer com os talheres ou manipular objetos (Dag et al, 2021).

Também o desenvolvimento cognitivo e da linguagem parece ser profundamente influenciado pelo brincar. Neste contexto, crianças que brincam ao faz de conta aos doze meses tendem a ter mais competências linguísticas e uma memória mais ágil para as histórias aos dois anos (Lillard et al., 2012). Atividades que envolvam histórias, canções de embalar, e brincar ao faz de conta estimulam o desenvolvimento das competências linguísticas (Dag et al., 2021). Já os jogos construtivos (como as construções em lego) tendem a aumentar as competências de resolução de problemas em atividades da mesma natureza (Lillard et al, 2012).

A este propósito, Russ e Lee (2019) dão conta da associação que a investigação tem revelado entre a imaginação no brincar e o pensamento divergente, a capacidade de contar histórias de forma criativa e a avaliação que os professores fazem das competências relativas ao imaginário das crianças. Russ e Lee (2019) chamam, ainda, a atenção para o facto da associação entre o brincar e a criatividade parecer ser, pelo menos em parte, independente das performances nos testes de inteligência. Para estes autores, os testes de inteligência avaliam, sobretudo, as competências de pensamento convergente, ao passo que o brincar ao faz de conta parece implicar especialmente as competências criativas e de pensamento divergente.

O brincar ao faz de conta tem, para Russ, Fehr e Hoffman (2013) vários pontos de contato (quer na dimensão cognitiva, quer na dimensão afetiva) com a criatividade. Processos cognitivos como a fantasia, a simbolização e a transformação (com os objetos a configurarem-se como representações de outros objetos), a organização (elaboração de narrativas com princípio, meio e fim) e o pensamento divergente são fundamentais quer no brincar ao faz de conta, quer no processo criativo (da criança ou do adulto). Do mesmo modo, processos afetivos como a expressão de emoções, o entusiasmo e envolvimento, a integração

entre o afeto e a cognição são essenciais quer no jogo do faz de conta, quer nos processos criativos complexos (Russ, Fehr e Hoffman, 2013).

O brincar é, também, muito importante no desenvolvimento de competências socioafetivas. As crianças que brincam ao faz de conta tendem a ter mais empatia, competências sociais e de regulação emocional (Dag et al. 2021). Fehr e Russ (2016) sustentam, a este respeito, que as crianças que expressam as suas competências de imaginário no jogo tendem a ser avaliadas pelos seus professores como manifestando mais comportamentos pro-sociais em contexto de sala de aula. Quando a criança brinca ao faz de conta imitando, por exemplo, o pai apressado a ir para o escritório e a regressar a casa, está, para além de ensaiar formas de gerir a angústia de separação, a desenvolver competências para se colocar no lugar do outro e para cooperar (Lillard et al. 2013).

## **O BRINCAR E A REGULAÇÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA**

O brincar é fundamental para o desenvolvimento socioafetivo da criança, constituindo-se como uma via privilegiada para expressar emoções, seja pela forma como aprende a manifestar agressividade e competitividade nas brincadeiras impetuosas, seja pelo modo como simboliza as emoções no brincar ao faz de conta.

Russ, Robins e Christiano (1999) sustentam, a este respeito, que a qualidade e fluidez da imaginação que a criança coloca no brincar prediz as competências de coping ao longo do tempo. Na mesma linha, Hoffman e Russ (2012) encontraram uma associação entre o brincar ao faz de conta e as competências de regulação emocional.

O faz de conta é fundamental na medida em que permite à criança encenar, no plano simbólico, diversas emoções e sentimentos (angústia de separação, tristeza, medo, raiva, etc.), tornando-os mais toleráveis. É, também, uma forma de os comunicar ao outro, num registo simbólico, sem os limites da realidade nem a violência agida dos acting out (Creekpaum, 2019). Através do

brincar, a criança satisfaz desejos que não podem ser satisfeitos na realidade, e gere, elabora e mentaliza angústias e emoções dolorosas.

O brincar ao faz de conta permite à criança expressar e pensar emoções dolorosas, acontecimentos negativos e imagens primitivas (como monstros assustadores), que não seriam suportáveis numa aproximação concreta. Constitui-se, assim, como uma ferramenta que a criança utiliza para pensar e integrar emoções e memórias dolorosas, em vez de os recalcar e fazer por não pensar. (Russ e Lee, 2019).

Mesmo antes de ser capaz de elaborar enredos organizados, a criança faz uso das suas competências simbólicas para elaborar as suas emoções. Desde cedo, a criança brinca ao esconder e achar, como forma de encenar a ausência vs presença do objeto significativo, a tolerância à separação e a confiança no seu regresso e no espaço que ocupa nele, na sua ausência. O trecho seguinte de uma sessão de psicoterapia com um menino de 7 anos parece ser elucidativa a este respeito:

O Francisco<sup>1</sup> entrou no armário dos brinquedos, enrolou-se em posição fetal e fechou a porta. De cada vez que o psicoterapeuta a abria, sorria. Repetiu vezes sem conta estes movimentos, até sair do armário e perguntar:

Francisco: “Onde é que moras?”,

Psicólogo: “Moro suficientemente perto para estar aqui, à tua espera, todas as semanas, na nossa hora”.

Francisco: “Hum, vêm cá outros meninos?”

Psicólogo: “Sim, vêm cá outros meninos. Mas a nossa hora é só nossa. Até podiam vir todos os meninos do mundo, que esta hora é só do Francisco. Venha quem vier, é só do Francisco”.

Francisco: “Ai é? E se viesse o Presidente da República?”;

Psicólogo: “Paciência. Ia ter de esperar. Esta hora é só do Francisco”;

Francisco: “Ai é? E se viesse o Papa?”;

---

<sup>1</sup> Nome fictício

Psicólogo: “Paciência. Ia ter de esperar. Esta hora é só do Francisco. Venha quem vier – o Papa, o Presidente da República ou todos os meninos do mundo. Esta hora é só do Francisco. Esta hora e o lugar que o Francisco tem no meu pensamento. Venha quem vier, é só do Francisco”.

Entrar no jogo simbólico da criança é uma forma não só de compreender melhor o mundo interno da criança (Howard e McInnes, 2013), como de a auxiliar a elaborar, integrar e mentalizar as emoções e conflitos do seu mundo interno, ajudando-a, por esta via, a desenvolver competências de regulação emocional e elaboração mental.

Neste contexto, é importante estimular a expansão do imaginário da criança. As crianças com uma imaginação mais rica e fluída tendem a utilizá-la para comunicar o que sentem, para resolver problemas e para desenvolverem estratégias de coping em situações de maior stresse (Russ, Fehr e Hoffman, 2013).

## **IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS**

Se o conhecimento atual permite afirmar que o brincar é essencial ao desenvolvimento da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999), a Escola deve constituir-se como um espaço amigo do brincar. Deve, para isso, disponibilizar espaços exteriores que convidem ao brincar ao ar livre (Dag et al., 2021), e tempo para que as crianças possam brincar livremente.

Russ e Lee (2019) sugerem, a este respeito, a existência, na sala de aula, de brinquedos pouco estruturados que instiguem a imaginação (legos, figuras humanas, animais, bonecas, etc.), bem como a delimitação de um espaço para o brincar ao faz de conta, diferenciado de outros espaços da sala onde decorram atividades mais estruturadas.

A investigação tem dado conta que as crianças tendem a investir mais o jogo e a serem mais imaginativas se estiverem a brincar com um adulto interessado no jogo (Russ e Lee, 2019). O papel do Educador de Infância/Professor é, por isso, fundamental, seja instigando a criança a exprimir o seu imaginário, seja a dar-se como figura contentora das emoções expressas por meio do jogo. É, por isso, muito importante que o Educador/Professor ajude a criança a organizar o imaginário, incitando-a a contar histórias com princípio, meio e fim (perguntando o que aconteceu antes e depois, ou como termina a história, por exemplo). O Professor pode, ainda, estimular o pensamento divergente, convidando as crianças a imaginarem fins alternativos para as histórias (Russ e Lee, 2019).

É, também, importante que o Educador/Professor explicita que os comportamentos agressivos, intoleráveis se agidos, no plano concreto, sobre outras crianças ou adultos, são aceitáveis quando encenados pelas personagens do faz de conta (um animal que se enfurece e bate ou morde, por exemplo) (Russ e Lee, 2019). Estará, deste modo, a ajudar as crianças a expressarem e elaborarem as emoções pela via do imaginário e dos recursos simbólicos, em vez do agir impulsivo e concreto sobre o outro.

## **CONCLUSÃO**

O conhecimento atual converge, de forma inequívoca, na ideia do brincar ser imprescindível ao bem-estar e desenvolvimento saudável da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999). Todavia, persistem e, em alguns casos, têm vindo a aprofundar-se diversas barreiras ao brincar livre e criativo das crianças: a escassez de espaços verdes nas cidades; a falta de tempo dos pais (pressionados, vezes de mais, por exigências profissionais e necessidades financeiras); a es-

casseez de tempo livre das crianças, (acicatado pelas exigências escolares e por uma cultura que privilegia a performance).

Este caldo cultural contemporâneo, pouco amigo do brincar, parece ter um grande potencial disruptivo sobre as competências de regulação emocional das crianças, ao mesmo tempo que promove um estreitamento significativo de oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e socioafetivas da criança (Dag et al., 2021; Lester & Russel, 2020). Urge, por isso, pensar-se as cidades, a Escola, a família e a conciliação entre o trabalho e a vida pessoal, para, de forma substantiva, se criar um contexto mais amigo da infância e do brincar.

## REFERÊNCIAS

CREEKPAUM, S. Child Development through play. in CHARLES, M. e BELLINSON, J. (Ed.). **The importance of play in early childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives**, London: Routledge, p. 11-18, 2019.

DAG, N. C.; TURKKAN, E.; KACAR, A.; DAG, H. Children's only profession: Playing with toys. **North Clin Istanbul**. 20; 8(4), p. 414-420. aug 2021 doi:10.14744/nci.2020.4824

FEHR, K. K.; RUSS, S. W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 10(3), p. 296–308, 2016 doi:10.1037/aca0000054

HOFFMAN, J.; RUSS, S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 6(2), p. 175–184. 2012. doi:10.1037/a0026299

KERNAN, M. Play as a context for early learning and development, in National Council for Curriculum and Assessment **The Early Childhood Curriculum Framework**, Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, p. 1-7, 2007

LATINO, F. & TAFURI, F. The importance of play in early learning experiences of the child. **Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Supplemento Edizioni Universitarie Romane**, 7 (2), 2023, doi:10.32043/gsd.v7i2.909

LESTER, S & RUSSEL, W., Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in The Lives of Children Worldwide **In Early Childhood Development**. (57), 12, The Hague: Bernard van Leer Foundation, 2010

LILLARD, A. S.; LILLARD, A. S.; LERNER, M.D.; HOPKINS, E. J.; DORE, R.A.; SMITH, E.D. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. **Psychol Bull.** 139(1), p. 1-34. 2013 doi: 10.1037/a0029321.

MOLU, F. E. Importance of play in early childhood education and children's right to play. **Jornal Plus Education**, XXXII no. Special Issue, p. 50-64, 2023. doi:10.24250/jpe/si/2023/fem/

RUSS, S. W., FEHR, K.; HOFFMAN, J. Helping children develop pretend play skills: Implications for gifted and talented programs. In KIM, J.; KAUFMAN, J.; BAER, J.; SRIRAMAN, B (Eds.) **Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory and practice**, p. 49-67. Rotterdam: Sense Publishers. 2013

RUSS, S. W.; LEE, A. W. Pretend Play in the Classroom – Helping children grow In CHARLES, M.; BELLINSON, J. (Ed.) **The importance of play in early childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives**, p. 19-32, London: Routledge, 2019

RUSS, S. W., ROBINS, A. L.; CHRISTIANO, B. A. Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. **Creativity Research Journal**, 12, p. 129-139, 1999

# CAPÍTULO 11

## **METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS NO ENSINO TÉCNICO DE CONTABILIDADE: TEORIA, PRÁTICA E INOVAÇÃO**

*José Lenilson Ferreira de Melo*

Doi: 10.48209/978-65-5417-381-B

### **INTRODUÇÃO**

A formação profissional no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando a capacitação técnica era desenvolvida pelas corporações de ofícios, atendendo às exigências produtivas da época. Com a industrialização no início do século XX, surgiram as escolas técnicas, cujo objetivo era qualificar a mão de obra, articulando a educação ao progresso econômico.

De acordo com Arroyo (2007), a educação profissional não se limita à formação técnica; ela também possui um caráter emancipatório, ao contribuir para a construção da cidadania e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) regulamentou a integração da educação profissional ao ensino básico, enquanto a criação dos Institutos Federais, em 2008, ampliou o acesso a essa modalidade e a levou a regiões mais distantes (Silva & Souza, 2020).

No campo da contabilidade, os cursos técnicos são projetados para formar profissionais capacitados a lidar com demandas práticas, como a aplicação de normas contábeis, elaboração de demonstrações financeiras e gestão tribu-



tária. Além disso, eles buscam conciliar a formação técnica com uma perspectiva cidadã. Machado (2019) argumenta que o ensino contábil deve integrar competências técnicas com habilidades de análise crítica e tomada de decisão, aspectos essenciais em um ambiente empresarial cada vez mais dinâmico.

Os Institutos Federais, em particular, adotam práticas pedagógicas que incluem estágios e projetos integradores, criando situações que simulam o contexto real do trabalho. Oliveira e Costa (2020) destacam que a formação contábil não se restringe às habilidades operacionais, mas também desempenha um papel estratégico na tomada de decisões organizacionais. Carvalho (2018) reforça a relevância de incluir a formação ética e cidadã no currículo, como meio de promover a integridade e a responsabilidade no ambiente corporativo.

Dessa forma, o ensino técnico em contabilidade combina teoria, prática e valores éticos, formando profissionais preparados para o mercado e, ao mesmo tempo, incentivando a cidadania crítica e ativa. Nesse sentido, Machado (2019) observa: “A educação profissional no Brasil historicamente se destina a suprir as necessidades do mercado de trabalho, formando cidadãos preparados para exercer atividades específicas” (p. 21).

## **DESAFIOS DO ENSINO DE CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A formação técnica em contabilidade ocupa um papel central na capacitação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho. Contudo, enfrenta desafios importantes, especialmente no que diz respeito ao perfil dos estudantes e às suas expectativas em relação ao curso. A análise desses aspectos é fundamental para ajustar o ensino técnico às exigências do mercado e às aspirações dos alunos, favorecendo uma formação mais eficiente, alinhada e inclusiva.

## **Perfil dos Alunos e Expectativas Profissionais:**

A formação técnica em contabilidade reúne estudantes com perfis diversos, geralmente caracterizados por jovens em busca de inserção rápida no mercado e adultos que visam reposicionamento profissional. Freire (2018) destaca que esses alunos frequentemente chegam ao curso com experiências prévias e expectativas práticas, priorizando habilidades de aplicação imediata. Assim, a conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade profissional é crucial para atender a essas demandas.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1978), a aprendizagem se torna mais eficaz quando inserida em contextos significativos, o que pode ser alcançado no ensino contábil por meio de atividades práticas como simulações de escrituração em sistemas informatizados. Essas práticas aproximam os conteúdos teóricos do cotidiano profissional, promovendo um aprendizado contextualizado.

Além disso, a gestão das expectativas dos estudantes é um desafio constante. Embora muitos vejam a contabilidade como uma área de estabilidade e empregabilidade, também reconhecem a necessidade de atualização constante, tanto técnica quanto ética. Freire (2018) ressalta que o ensino técnico deve ultrapassar as expectativas imediatas, formando profissionais com visão crítica e estratégica da profissão.

Entretanto, barreiras como infraestrutura inadequada e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo podem limitar a qualidade da formação prática. Nesse sentido, Libâneo (2013) argumenta que metodologias ativas, como estudos de caso e jogos de empresas, são ferramentas essenciais para integrar teoria e prática, além de manter os alunos engajados.

Portanto, compreender o perfil e as expectativas dos estudantes é fundamental para ajustar o ensino técnico em contabilidade às suas necessidades. Estratégias pedagógicas contextualizadas e inovadoras permitem formar profissionais não apenas competentes, mas também críticos e preparados para enfrentar os desafios do mercado.

## **Desafios na Motivação e Engajamento dos Estudantes:**

A motivação e o engajamento no ensino técnico em contabilidade representam desafios relevantes, especialmente entre adolescentes. Conceitos abstratos, como princípios de registro e análise financeira, muitas vezes tornam-se desinteressantes quando desvinculados de aplicações práticas e do cotidiano dos alunos.

Moran (2015) defende que a motivação está diretamente relacionada à relevância percebida pelos estudantes. No caso da contabilidade, isso significa apresentar os conteúdos de maneira que evidenciem sua utilidade prática. Casos reais de pequenas empresas, por exemplo, podem tornar temas como escrituração contábil mais concretos e acessíveis.

Recursos audiovisuais também contribuem para superar a desmotivação. Mayer (2009) demonstra que a combinação de informações visuais e auditivas favorece a aprendizagem. Vídeos explicativos que ilustram a aplicação de conceitos como demonstrações financeiras em empresas fictícias, por exemplo, tornam o conteúdo mais atraente e compreensível.

Além disso, metodologias ativas, como simulações empresariais e projetos integradores, colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento. Libâneo (2013) reforça que essas práticas incentivam não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como trabalho em equipe e resolução de problemas.

Outro aspecto importante é a superação da falta de confiança dos alunos em relação à aprendizagem de conteúdos técnicos. Nesse contexto, o papel do professor como mediador é essencial. Vygotsky (1978) destaca que o aprendizado se torna mais efetivo quando o docente fornece suporte adequado e promove interações significativas. Criar um ambiente acolhedor na sala de aula pode reduzir a ansiedade dos estudantes, favorecendo sua participação ativa.

Portanto, superar os desafios relacionados à motivação e engajamento exige práticas pedagógicas que tornem o conteúdo dinâmico, contextualizado e conectado às expectativas dos estudantes. Com recursos audiovisuais, atividades práticas e apoio docente, o ensino contábil pode transformar-se em uma experiência envolvente e significativa.

## **Integração entre Teoria e Prática no Ensino da Contabilidade**

A lacuna entre o ensino teórico e as exigências práticas do mercado é um dos principais desafios enfrentados no ensino técnico em contabilidade. Embora o currículo frequentemente privilegie conceitos e normas, o mercado demanda profissionais capazes de aplicar esses conhecimentos em situações reais.

Libâneo (2013) aponta que o ensino tradicional frequentemente desconecta os conteúdos das experiências práticas, resultando em uma formação fragmentada. No ensino de contabilidade, disciplinas como legislação fiscal e elaboração de demonstrações financeiras são exemplos de áreas onde essa desconexão pode ocorrer, caso não sejam complementadas por atividades práticas.

Metodologias ativas, como o aprendizado baseado em projetos (PBL) e os estudos de caso, são ferramentas eficazes para reduzir essa lacuna. Moran (2015) salienta que essas abordagens promovem maior engajamento e o desenvolvimento de competências práticas e comportamentais, como a tomada de decisão. Por exemplo, simulações de escrituração contábil ou a elaboração de relatórios gerenciais baseados em dados reais consolidam os conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que preparam os alunos para demandas reais do mercado.

Jogos empresariais também desempenham um papel importante. Ao simular cenários como controle de fluxo de caixa e planejamento tributário, essas atividades ajudam os estudantes a compreenderem a importância estratégica da contabilidade. Kolb (1984) reforça que a aprendizagem experiencial é essencial para o desenvolvimento de competências aplicáveis.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como softwares contábeis, aproxima o ambiente de ensino das ferramentas utilizadas no mercado. Sua inclusão no currículo não apenas prepara os alunos para o uso técnico, mas também os familiariza com as exigências contemporâneas das organizações.

Assim, para superar a desconexão entre teoria e prática, é necessária uma reformulação pedagógica que valorize metodologias ativas e tecnologias. Esse enfoque não apenas qualifica a formação, mas também prepara os alunos para os desafios do mercado, tornando-os mais confiantes e aptos a contribuir estrategicamente no ambiente corporativo.

## **METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE CONTABILIDADE**

As metodologias ativas têm ganhado destaque no ensino técnico de contabilidade por promoverem maior engajamento e aprendizado significativo. Essas práticas pedagógicas colocam o estudante no centro do processo educativo, incentivando a aplicação de conceitos em situações reais e o desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho.

### **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**

A **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)** é uma abordagem que utiliza problemas contextualizados para estimular a análise crítica e a aplicação prática de conhecimentos. Moran (2015) destaca que a ABP aumenta a relevância do aprendizado ao conectá-lo diretamente às necessidades e interesses dos estudantes.

No ensino de contabilidade, a ABP pode ser aplicada por meio de atividades como a elaboração de planos para reduzir custos operacionais em empresas fictícias. Nessa tarefa, os alunos analisam registros contábeis e propõem estratégias, como reavaliação de despesas ou otimização de recursos. Dewey (2008) argumenta que resolver problemas reais prepara os estudantes para desafios

profissionais, promovendo tanto o domínio técnico quanto o desenvolvimento de habilidades estratégicas.

Para garantir a eficácia da ABP, o professor deve atuar como mediador, orientando o debate e ajudando os estudantes a alcançar os objetivos de aprendizagem. O uso de ferramentas digitais, como planilhas compartilhadas ou softwares de simulação, também pode enriquecer as atividades e torná-las mais dinâmicas e interativas.

## **Estudo de Casos**

O estudo de casos utiliza narrativas baseadas em situações reais ou fictícias para fomentar o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão. Freitas e Silva (2019) destacam a eficácia dessa metodologia no ensino de contabilidade, pois permite aos alunos aplicar conceitos teóricos a problemas concretos e relevantes.

Um exemplo de aplicação seria a análise de um balanço patrimonial de uma empresa em dificuldades financeiras. Os estudantes identificam questões como dívidas excessivas ou baixa liquidez e propõem soluções, como renegociação de contratos ou cortes no orçamento. Esse tipo de exercício não apenas consolida o aprendizado teórico, mas também desenvolve habilidades como argumentação e análise crítica.

Além disso, o estudo de casos incentiva a troca de ideias em grupo, proporcionando um ambiente colaborativo de aprendizado. Yin (2018) observa que a discussão em torno de casos reais prepara os alunos para enfrentar cenários complexos e imprevisíveis no ambiente corporativo.

## **Simulações Contábeis**

As simulações contábeis são atividades práticas que replicam cenários organizacionais em um ambiente controlado, permitindo aos alunos vivenciar situações próximas à realidade do mercado de trabalho. Moran (2015) enfatiza

que essas simulações tornam o aprendizado mais envolvente e imersivo, aumentando a retenção do conhecimento.

No ensino contábil, as simulações podem incluir a criação de uma empresa fictícia, na qual os estudantes assumem papéis específicos, como gerentes financeiros, e realizam tarefas como registro de transações, elaboração de demonstrações contábeis e tomada de decisões estratégicas. Essa experiência ajuda os alunos a compreenderem não apenas os conceitos técnicos, mas também as implicações práticas de suas ações.

Outra ferramenta eficaz são os **jogos de empresas**, que simulam o funcionamento de um negócio e apresentam desafios como gerenciar fluxo de caixa ou realizar análises de custos. Kolb (1984) destaca que essas atividades integram teoria e prática, proporcionando uma experiência de aprendizado rica e significativa. Freitas (2019) reforça que “o uso de jogos e simulações permite que os estudantes experimentem cenários contábeis reais em um ambiente controlado, aumentando sua compreensão prática” (p. 65).

## **EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NO ENSINO TÉCNICO DE CONTABILIDADE**

O ensino técnico de contabilidade enfrenta desafios e oportunidades que demandam metodologias inovadoras e conectadas à realidade do mercado de trabalho. Este capítulo apresentou três experiências que ilustram a aplicação de metodologias ativas no ensino técnico, destacando seus impactos positivos e os desafios encontrados.

Na primeira experiência, em uma instituição técnica de São Paulo, os alunos do último ano participaram de uma simulação contábil em um ambiente virtual. Divididos em grupos, desempenharam diferentes funções em uma empresa fictícia, utilizando softwares contábeis para realizar o fechamento de um ciclo contábil. A atividade resultou em maior domínio técnico, segurança no uso de ferramentas tecnológicas e um aumento de 25% no desempenho das

avaliações práticas. Apesar do sucesso, a falta de familiaridade inicial com os softwares foi superada com tutorias e suporte contínuo.

Em outra experiência, em uma escola técnica no interior do Rio Grande do Sul, os estudantes analisaram dados reais de pequenas empresas locais. A proximidade com o contexto empresarial real despertou maior interesse nos alunos, que puderam aplicar a teoria na prática. Além dos ganhos educacionais, as empresas beneficiaram-se com as soluções apresentadas. Contudo, a mediação de expectativas e a garantia da confidencialidade dos dados foram desafios importantes na execução do projeto.

Já em uma instituição técnica de Salvador, foi implementado um jogo empresarial que simulava decisões de gestão e planejamento financeiro. A atividade envolveu os alunos em decisões estratégicas e resolução de problemas, promovendo competências como trabalho em equipe e planejamento. Embora a competitividade entre os grupos tenha gerado momentos de tensão, esses episódios foram aproveitados para discutir ética e decisões conscientes no ambiente profissional.

Essas experiências evidenciam que as metodologias ativas tornam o aprendizado mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas do mercado. No entanto, a implementação dessas práticas requer infraestrutura adequada, planejamento detalhado e formação contínua dos professores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo analisou os impactos das metodologias ativas no ensino técnico de contabilidade, demonstrando resultados promissores na formação de competências técnicas e comportamentais. As práticas relatadas revelaram aumento no engajamento dos alunos, maior retenção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades práticas essenciais para o mercado.

Metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), estudos de caso e simulações empresariais mostraram-se eficazes em conectar a teoria à prática. Conforme Dewey (2008), a aprendizagem ganha relevância



quando vinculada à realidade do aluno, o que foi corroborado pelos relatos analisados. Além disso, Freitas e Silva (2019) destacam que essas abordagens são indispensáveis para formar profissionais adaptados às exigências do mercado.

Apesar dos benefícios, desafios significativos persistem. A diversidade de perfis e expectativas dos alunos exige uma abordagem pedagógica personalizada, enquanto limitações estruturais, como a falta de recursos tecnológicos, dificultam a implementação das práticas. Outro ponto crítico é a necessidade de capacitação contínua dos professores, que enfrentam o desafio de integrar abordagens inovadoras aos currículos tradicionais.

A análise também evidenciou que práticas lúdicas e recursos audiovisuais podem melhorar o engajamento dos estudantes, especialmente em conteúdos abstratos, conforme Vygotsky (1978). No entanto, sua aplicação deve ser bem planejada para evitar desvios dos objetivos pedagógicos.

Para maximizar os benefícios das metodologias ativas, recomenda-se maior investimento em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e a criação de currículos que equilibrem teoria e prática. Tecnologias emergentes, como inteligência artificial e big data, apresentam grande potencial para aprofundar ainda mais os impactos positivos no ensino técnico.

## **CONCLUSÃO**

O presente capítulo consolidou os achados sobre a aplicação de metodologias ativas no ensino técnico de contabilidade, demonstrando sua eficácia no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais alinhadas às demandas do mercado. A pesquisa evidenciou que práticas como ABP, estudos de caso e simulações podem transformar o aprendizado, promovendo maior engajamento e retenção de conhecimento pelos alunos.

Os teóricos que fundamentaram este estudo, como Dewey (2008) e Vygotsky (1978), reforçam a importância de conectar a teoria à prática e ao

contexto sociocultural dos estudantes. As experiências relatadas demonstraram que a integração de práticas inovadoras ao ensino técnico não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também prepara os estudantes para os desafios profissionais de forma mais abrangente.

Apesar das conquistas, o estudo identificou desafios a serem enfrentados, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada de professores e alinhamento curricular. Estratégias concretas, como investimentos em tecnologia e capacitação docente, são essenciais para consolidar os benefícios das metodologias ativas.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo da educação profissional ao propor práticas pedagógicas que aproximam a teoria da prática. Novos estudos devem explorar o potencial de tecnologias emergentes no ensino técnico, abrindo caminho para inovações que possam revolucionar a formação contábil. Espera-se que este trabalho inspire educadores e gestores a adotar metodologias centradas no aluno, promovendo uma formação mais integrada e conectada às demandas contemporâneas.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. *Educação e trabalho: configurações históricas e contradições contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, L. P. *Ética e formação técnica: desafios no ensino de contabilidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 2008.

FREIRE, P. *Educação e formação: contexto e relevância no ensino técnico*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, F.; SILVA, L. M. *Estudo de casos na educação profissional: metodologias para o ensino técnico*. São Paulo: Pearson, 2019.

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LIBÂNEO, J. C. *Didática e prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, M. S. *Educação técnica em contabilidade: competências e desafios na formação profissional*. São Paulo: Atlas, 2019.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MORÁN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, A.; COSTA, R. *Ensino técnico e mercado de trabalho: uma análise dos cursos de contabilidade no Brasil*. Brasília: MEC, 2020.

SILVA, J.; SOUZA, P. *Educação profissional no Brasil: políticas públicas e legislação*. Brasília: MEC, 2020.

SOUSA, C. *Metodologias ativas na educação profissional*. João Pessoa: Editora Universitária, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YIN, R. K. *Case study research and applications: design and methods*. Thousand Oaks: Sage, 2018.

# CAPÍTULO 12

## **AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NA MODALIDADE HÍBRIDA**

*Mariana Pereira de Almeida Santos*

*Thais Silva dos Reis*

*Flávia Christiane de Azevedo Machado*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-381-C**

### **INTRODUÇÃO**

A criação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) buscou ressignificar diferentes experiências realizadas no Brasil. Anteriormente, em sua maioria, os agentes de saúde eram mulheres, que passaram a realizar ações básicas de saúde. A partir de 1997, o PACS e a Estratégia de Saúde Família passaram a ser prioridades do Plano de Metas do Ministério da Saúde considerando o fato de que o agente comunitário de saúde é uma pessoa integrante da comunidade e facilita o acesso em relação à população, criando desta maneira um vínculo de confiança entre profissionais e comunidade<sup>1</sup>.

A criação do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (TACS) deu-se a partir da necessidade de uma formação profissional em nível técnico que garantisse aos agentes comunitários de saúde (ACS) o desenvolvimento das competências necessárias para o desenvolvimento pleno das suas funções, sem desconsiderar sua importância no contexto de mudanças das práticas de saúde e seu papel social junto às comunidades, visto que esses faziam parte da

equipe de saúde do Programa Saúde da Família (PSF).

Criado em 1994, o Programa Saúde da Família gradualmente tornou-se a principal estratégia para a mudança do modelo assistencial e a ampliação do acesso de primeiro contato aos serviços de saúde no SUS. A Saúde da Família como estratégia estabelece-se por uma equipe multiprofissional com função de porta de entrada preferencial e de coordenação da atenção na rede de atenção à saúde. Dentre os membros desta equipe multiprofissional, destaca-se o ACS<sup>2</sup>.

A Estratégia Saúde da Família (ESF) busca a utilização de tecnologias de menor densidade, atuação menos intervencionista, focando na promoção da saúde sem renegar a importância da proteção e recuperação da saúde, sendo reconhecida como a resposta mais adequada e efetiva aos atuais desafios de morbi-mortalidade<sup>2</sup>.

Em meio à importância da ESF para a integralidade da atenção à Saúde e ao papel do Agente Comunitário de Saúde como ator fundamental a efetivação dos atributos da Atenção Primária à Saúde (*essenciais*: atenção no primeiro contato; longitudinalidade, integralidade e coordenação do cuidado; *derivados*: orientação familiar e comunitária; competência cultural), torna-se essencial à melhoria contínua da ESF, a qualificação contínua dos ACS<sup>3</sup>.

Neste sentido, desenvolveu-se o presente estudo no contexto da Escola de Saúde Pública do Maranhão. A Escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão (ESP/MA) foi instituída em 02 de outubro de 2019, pela Lei nº 11.114 do Governo do Estado do Maranhão, está vinculada à Secretaria de Estado da Saúde (SES)<sup>4</sup>. Voltada para a formação e qualificação dos trabalhadores da saúde para atender às necessidades do SUS, as ações operacionais devem centrar-se em algumas funções, sendo uma delas o fortalecimento das capacidades operacional, tecnológica e gerencial da Secretaria de Estado e Municipal da Saúde desenvolvendo programas de capacitação, formação profissional e de aperfeiçoamento<sup>4</sup>.

Portanto, há sinergia com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) que preconiza a transformação das práticas a partir da reflexão crítica acerca do cotidiano do trabalho em saúde. Com isto, transpor o domínio técnico-científico mediante a ênfase no processo contínuo de ensino-aprendizagem gerido pelo quadrilátero Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social<sup>5</sup>.

Assim, a formação técnica dos trabalhadores de nível médio é um componente decisivo para a efetivação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS). Isto em vista do quantitativo e importância da força de trabalho de nível técnico no desenvolvimento das ações e serviços de saúde em prol de viabilizar respostas às demandas da população.

No tocante a formação de nível técnico, em novembro de 2019, a Escola de Saúde Pública do Maranhão (ESP/MA) iniciou as Etapas Formativas II e III do curso de formação de Agente Comunitário de Saúde nos municípios de Barra do Corda e Tuntum. Todavia, o processo formativo, tal qual ocorrido no contexto geral do Brasil, foi paralisado em março de 2020 devido a pandemia pelo Novo Coronavírus - COVID-19<sup>6</sup>.

Em sintonia ao movimento de retomada do ensino, e subsidiada pela Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, a Escola de Saúde Pública do Maranhão, em Novembro de 2020, realizou uma reformulação da grade curricular para executar a carga horária pendente na perspectiva do ensino remoto emergencial<sup>6,7</sup>. No caso, a Portaria do MEC nº 343/2020 estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meio de tecnologias digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19<sup>7</sup>. Assim, foi decidida pela modalidade híbrida mesclando o ensino presencial e ensino remoto emergencial. As aulas presenciais aconteceram uma vez na semana nos turnos da manhã e tarde. Por sua vez, as aulas não presenciais, na perspectiva do ensino remoto emergencial, ocorreram através de aulas *on-line* realizadas uma vez na semana, no período da manhã e tarde através do aplicativo Google Meet®. No caso, um período síncrono e para a realização

das leituras textuais, vídeos e construção do TCC, optou-se pelos momentos assíncronos.

Frise-se que o modelo híbrido implementado pela ESP/MA se refere ao ensino remoto emergencial e não a uma educação à distância (EAD). A EAD possui uma estrutura consolidada, enquanto modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e há um preparo planejado de material didático pedagógico para viabilizar as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) requeridas para a formação. Portanto, a EAD pressupõe um preparo prévio dos professores para planejar, preparar e desenvolver atividades educativas, incluindo atividades síncronas e a assíncronas<sup>8</sup>. Portanto, no contexto da pandemia da COVID-19, a EAD não seria viável.

De fato, o ensino remoto emergencial foi a solução para que as instituições pudessem dar continuidade ao ensino, mediante o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias permitiram substituir a interação presencial entre discente/professor por momentos síncronos em plataformas digitais e subsidiou acesso a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável<sup>8</sup>.

Embora o ensino remoto emergencial não tenha finalidade de recriar um ecossistema educacional robusto em meio ao contexto provisório de sua criação<sup>8</sup>, a Escola de Saúde pública do Maranhão, apreendeu a possibilidade de permanência da modalidade híbrida, pós pandemia, em vista do potencial alcance para populações mais distantes das capitais. Assim, assentiu o desenvolvimento de pesquisa avaliativa para analisar os resultados da experiência do curso de formação de agentes comunitários no formato híbrido.

Neste sentido, mesmo não havendo um preparo prévio do material didático pedagógico para o curso de formação sob estudo nesta pesquisa, há o entendimento da possibilidade de identificar estratégias exitosas, desafios e delinear um formato que rompa o caráter da temporalidade, do provisório em prol de uma boa educação.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, de corte seccional, de abordagem quantitativa, caracterizado como pesquisa avaliativa<sup>9</sup>. Tal pesquisa utiliza-se de procedimentos sistemáticos da metodologia científica para identificar, obter e proporcionar a informação pertinente e julgar o mérito e o valor de algo de modo justificável, abordando as atividades, características e resultados das ações em saúde com o objetivo de subsidiar a tomada de decisão sobre programações pertinentes.

A pesquisa ocorreu na Escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão (ESP/MA), localizada no município de São Luís do Maranhão. Especificamente, o estudo foi desenvolvido com as turmas do Curso Técnico de Agente Comunitário em Saúde dos municípios de Barra do Corda e Tuntum, situados no Estado do Maranhão.

O Maranhão é um estado do Brasil com um dos menores níveis de urbanização, correspondendo ao vigésimo sexto Estado do ranking nacional com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH: 0,683). Situa-se entre os dez estados brasileiros quanto à população total e configura o quarto em relação à população rural. No caso, engloba 7,39% das pessoas que habitam à zona rural do país. Apesar do grande aumento do nível de urbanização no Estado do Maranhão nos últimos vinte anos, os resultados preliminares do Censo do ano de 2010 apresentam que este Estado continua muito abaixo em relação à média nacional<sup>10</sup>.

Em relação ao município de Barra do Corda, está localizado no centro geográfico do Estado do Maranhão, na confluência do Rio Corda e Rio Mearim. Possui uma população de 86.662, de acordo com o último censo de 2016, e possui 26 equipes de Estratégia da Saúde da Família (ESF). Dessas equipes, participaram da I etapa Formativa 254 ACS cadastrados no município sendo esses participantes ativos das etapas formativas II e III. Por sua vez, o municí-



pio de Tuntum está geograficamente localizado na região central do estado do Maranhão, possui 19 equipes de Estratégia da Saúde da Família (ESF) e um quantitativo de 109 ACS. Desses, 105 concluíram a etapa formativa I do curso TACS, mas 51 estiveram aptos às etapas II e III do processo formativo por possuírem o certificado de conclusão do ensino médio.

A ênfase nas etapas é importante, uma vez que este estudo visa avaliação das etapas II e III que precisaram ser adaptadas e inseridas no modelo híbrido. Assim, faz-se uma breve caracterização do funcionamento do curso técnico voltado ao ACS ofertado pela Escola de Saúde Pública do Maranhão.

O acesso ao Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde ocorreu conforme a Resolução CNE/CEB nº 6/2012<sup>11</sup> e as diretrizes do curso técnico em agente comunitário de saúde<sup>12</sup>. Assim, para a etapa formativa I, que foi uma formação inicial, houve viabilização de acesso a todos os agentes comunitários de saúde inseridos no Sistema Único de Saúde, com certificado de conclusão do ensino fundamental ou atestado de realização concomitante do ensino médio. Para a etapa II, o acesso foi viabilizado para os concluintes da etapa formativa I, sendo exigido certificado de conclusão do ensino fundamental ou atestado de realização concomitante do ensino médio. Por fim, a etapa formativa III foi viabilizada para os concluintes das etapas formativas I e II, exigindo-se certificado de conclusão do ensino médio.

O Curso Técnico conta com uma carga horária total de 1.200 horas. A etapa formativa I com 400 horas, foi concluída em 2010 de forma presencial em ambos os municípios em estudo. Por sua vez, as etapas formativas II e III, totalizando 800 horas, foram iniciadas em novembro de 2019 e paralisadas em março de 2020 devido a pandemia pelo Novo Coronavírus, ficando 430 horas pendentes. Para o cumprimento dessa carga horária pendente, a Escola necessitou reformular a matriz curricular para atender as normas de distanciamento social<sup>8</sup>.

As 430 horas-aulas restantes foram distribuídas em 200 h no formato presencial e 230 h no formato remoto emergencial para abordar os conteúdos de Atenção às Condições Agudas e Crônicas e Vigilância em Saúde.

No tocante a hora/aula do Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde (TACS) esta corresponde a 50 minutos em conformidade ao Plano de Curso aprovado pelo Conselho Estadual de Educação que (CEE) sob o N° 147/2018 CEE/MA.

As aulas presenciais aconteciam duas vezes na semana no período da manhã e tarde para a rotatividade dos discentes, respeitando as normas sanitárias. Para os momentos remotos, foi utilizado a plataforma de interação virtual Google Meet®, uma vez na semana, no período da manhã e tarde.

Ao todo ficou estabelecida uma carga horária semanal de 25 horas , sendo 10 horas de *aula presencial* (1 vez por semana com o professor em sala de aula ou auditório, sendo 5h pela manhã e 5h à tarde), 10 horas para o *ensino remoto síncrono* (aulas *on-line*, que aconteceram 1 vez por semana sendo 5h pela manhã e 5h à tarde) e 5 horas para o *ensino remoto assíncrono* (momentos para leitura de textos, vídeos e outros como subsídios para as aulas presenciais e *on-line*, construção do Trabalhos de Conclusão de Curso. Tratava-se de materiais sugeridos pelo professor).

Em março de 2021, com vistas a finalização do Curso, houve o acréscimo de 5 horas para a apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). No caso, os discentes realizaram de forma remota a apresentação dos trabalhos para a aprovação e recebimento do diploma de conclusão do curso.

## **População, Amostra, Critérios De Inclusão**

A população fonte do estudo foi constituída pelos discentes concludentes do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde (TACS) ofertado pela Escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão aos municípios de Barra do Corda e Tuntum na modalidade Híbrida concluída em março de 2021. No caso,

um quantitativo total de 249 discentes. Em meio às características de estudos com dados primários onde há desafios para composição de censo, optou-se por uma amostragem não probabilística. Assim, mediante a população finita de 249 discentes, grau de confiança de 95% e margem de erro de 9%, estimou-se o mínimo amostral de 83 discentes.

Embora, calculado o mínimo amostral, todos os 249 participantes foram considerados aptos a participação, uma vez que o critério de inclusão foi tão somente a participação no referido curso. Neste sentido, o instrumento de coleta de dados para verificar o juízo de valor acerca do desempenho obtido na oferta do Curso TAC na modalidade híbrida, um questionário Google forms® foi enviado a toda a população das turmas de Tuntum e Barra do Corda (N=249).

## **Coleta e Análise de Dados**

O questionário Google Forms® continha 14 perguntas relacionadas à caracterização do perfil sociodemográfico do discente, tempo de profissão, saberes e dificuldades encontradas para o acompanhamento das aulas de forma *online* e satisfação com o curso. Para disponibilização do questionário, o link para acesso foi ofertado, periodicamente, no período de 12 de agosto a 11 de outubro, por meio da ferramenta WhatsApp®.

No caso, a ferramenta viabiliza a configuração de grupos de contatos. Assim, foi solicitado acesso para divulgar o estudo com os objetivos, formas de participação e, por conseguinte, sensibilizar os estudantes para acessar o link e responder o instrumento.

Em conformidade aos preceitos éticos, na estrutura do questionário, em sua página inicial, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo os objetivos, formas de participação no estudo, potenciais riscos e benefícios. Mediante consentimento assinalado digitalmente, o respondente procedia o preenchimento do Google Forms®.

Neste sentido, o protocolo do estudo seguiu a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetido a Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo a aprovação no parecer de número 4.955.215.

Os dados foram analisados de forma descritiva, a partir das frequências absolutas e relativas, disponibilizadas pelo próprio Google Forms®. De posse dessas frequências, foram elaboradas as tabelas para ilustração dos resultados captados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No período de disponibilização do instrumento, 12 de agosto a 11 de outubro, houve 86 respondentes sendo este o número amostral alcançado por este estudo. O perfil sociodemográfico dos respondentes está presente na tabela 1.

Tabela 1 – Perfil Sociodemográfico para a caracterização dos concludentes do Curso. Escola de Saúde Pública de São Luís do Maranhão. 2021.

<b>Variável</b>	<b>Categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Idade (N=86)	De 18 a 24 anos	0	0
	De 25 a 29 anos	1	1,2
	De 30 a 39 anos	21	24,7
	De 40 a 49 anos	40	47,2
	De 50 a 60 anos	23	25,7
	Acima de 60 anos	1	1,2
Sexo (N=86)	Masculino	12	14,0
	Feminino	74	86,0
Escolaridade (N=86)	Ensino médio completo	61	70,9
	Graduação	18	20,9
	Especialização	1	1,2
	Pós-graduação	6	7,0
Município de Residência (N=86)	Tuntum	20	23,3
	Barra do Corda	66	76,7

Tempo de atuação como ACS (N=86)	Menos de 5 anos	0	0
	Entre 5 e 10 anos	3	3,5
	Entre 10 e 15 anos	29	33,7
	Mais de 15 anos	54	62,8

Fonte: Autores (2021)

Os participantes da pesquisa são em sua maioria de 40 a 60 anos de idade (72,9%), segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizada como meia-idade. Assim, este fato poderia implicar uma dificuldade maior na participação das aulas remotas desistência do curso pela falta de conhecimento e manuseio relacionados às ferramentas digitais. Segundo Bokehi, Rocha e Alvarenga (2019)<sup>13</sup> esta faixa etária caracteriza uma geração nascida antes da evolução tecnológica. Assim, passou por constante mudança, necessidade de adaptação, utilizando o meio digital como um lugar de aprendizagem, de consolidação de laços afetivos e de satisfação de necessidades de informação e troca de conhecimento. Independentemente da idade, o ensino remoto emergencial em si, com o uso de plataformas de interação virtual e outras estratégias *on line* necessitaria de investimento em um ecossistema de apoios ao aprendiz, como o amplo acesso à internet e disponibilidade de um meio de acesso à internet<sup>8</sup>. No tocante ao acesso à internet, pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação CETIC, em 2020 a proporção de domicílios com acesso à Internet chegou a 83%, o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede<sup>14</sup>.

Por conseguinte, resultados satisfatórios do curso seriam um bom indicativo da viabilidade da experiência, com adaptações e planejamento, para instituir a modalidade híbrida de forma regular na Escola Saúde Pública. No caso, na perspectiva de uma Educação à Distância.

Quanto ao gênero, houve predominância de mulheres, confirmando os dados do Censo EAD 2016<sup>15</sup> que identifica a presença feminina levemente aci-

ma da média, nos cursos regulamentados semipresenciais das instituições educacionais privadas com e sem fins lucrativos e públicas estaduais.

Referente à escolaridade, o ensino médio preponderou com um percentual de 71,8%. Fato esperado, por ser este um dos critérios exigidos pela Escola para a realização da segunda e terceira etapas formativas do Curso Técnico de Agente Comunitário em Saúde.

Em relação ao local de residência, dos 47 concludentes do município de Tuntum, 20 participaram da pesquisa, representando 23,3 % da amostra. Quanto ao município de Barra do Corda, dos 202 concludentes, 66 participaram da pesquisa, representando 76,7% da amostra.

Apesar da diferença de participação, a estratégia de divulgação da pesquisa foi a mesma. No caso, grupo de WhatsApp® para veicular mensagem abordando a importância do estudo e apelo presencial. No caso, na entrega dos certificados, de forma presencial por membros da Escola de Saúde Pública, foi enfatizado o pedido de participação.

Assim, houve uma quantidade proporcional maior de respondentes no município de menos concludentes. Mas, quanto a este fato, não se chegou a alguma possível explicação.

Concernente ao tempo de atuação como Agentes Comunitários de Saúde, a maioria atua há mais de 15 anos (62,4%) e, em 96,5% dos participantes, é de pelo menos 10 anos. Esta inserção profissional era esperada, uma vez que o curso tinha por finalidade a formação técnica exigida pela modalidade profissional para a execução do plano de carreira e um ajuste salarial.

No tocante à experiência com o ensino na modalidade híbrida e preferência metodológica, os resultados captados estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2- Experiência com o ensino na modalidade híbrida e preferência metodológica. Escola de Saúde Pública de São Luís do Maranhão. 2021.

<i>Experiência prévia com o ensino modalidade híbrida</i>			
<b>Variável</b>	<b>Categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Experiência prévia com a modalidade híbrida (N=86)	Sim	14	16,3
	Não	72	83,7
<i>Preferência metodológica do concludente</i>			
<b>Variável</b>	<b>Categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Preferência metodológica para realização de um curso técnico	Metodologias presenciais	72	83,7
	Ensino à distância (EAD)	1	1,2
	Metodologia híbrida (parte presencial)	13	15,1

Fonte: Autores (2021)

Observando-se a tabela 2, identifica-se uma preferência maior na modalidade presencial para a realização de um Curso Técnico. Para as respostas afirmativas dos respondentes sobre ter tido uma experiência com a modalidade híbrida, os seguintes achados foram obtidos: 20,4% afirmaram terem feito um curso técnico, 10,2% fizeram graduação e 10,2% fizeram uma qualificação.

A preferência pela modalidade presencial era esperada. Isto porque a modalidade do curso foi um híbrido contemplando o ensino remoto emergencial e não uma educação à distância. Assim, infere-se que uma modalidade híbrida, presencial e EAD para turmas futuras a serem ofertadas pela Escola de Saúde Pública poderia ter uma maior frequência de preferência dos estudantes concludentes. Todavia, é importante destacar a necessidade de avaliação de possíveis experiências durante e após implantação.

Em estudo realizado para avaliar a qualidade de acesso de uma capacitação pelo Telessaúde, a maioria dos Agentes Comunitários de Saúde respondeu

estar satisfeita com a realização da formação na modalidade à distância. Os dados obtidos corroboram a hipótese de que, vencidas as barreiras de acesso, o ensino à distância poderia se configurar como importante ferramenta de educação permanente<sup>16</sup>.

O contexto da pandemia da COVID-19 viabilizou a vivência da conectividade mediada por tecnologia como fundamental à sobrevivência e equilíbrio mental. Através do uso das tecnologias da informação e comunicação, o contato com familiares e amigos foi possível e, certamente, contribuiu para desmistificar essas tecnologias.

De modo geral, a crise global fez com que, governos, empresas, trabalhadores formais e informais, estudantes, instituições de ensino de diversos níveis, entre outros, analisassem uma transformação digital com maior inserção das Tecnologias Digitais no processo de ensino -aprendizagem e no cotidiano das pessoas.

Pela perspectiva conectivista, o conhecimento está em constante crescimento e desdobramento, pois o discente desenvolve suas aprendizagens e as compartilha através de uma rede de conexões com outros aprendizes. A pandemia da Covid-19 ocasionou inúmeras modificações no cotidiano em meio às medidas sanitárias e de distanciamento social adotadas, sendo o setor educacional um dos mais afetados<sup>17</sup>. No caso, houve um cenário promissor par expansão da EAD.

Neste sentido, coloca-se a tendência de uma mudança de concepção de EAD, de individualista para mais grupal, de isolada para participação em grupos. Assim, a Educação à distância poderá ajudar os participantes a equilibrarem as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos-presenciais e virtuais.

Por fim, no tocante a avaliação do curso em si pelos estudantes respondentes, apresenta-se a tabela 3.



Tabela 3- Avaliação geral do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde na modalidade híbrida pelos estudantes. Escola de Saúde Pública de São Luís do Maranhão. 2021.

<i>Ferramentas utilizadas no ensino híbrido</i>					
Variável	Categorias				
	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
	n %	n %	n %	n %	n %
Tenho facilidade de usar as ferramentas no computador e/ou celular para acessar as aulas do curso.	17 19,8,2%	37 43%	17 19,8%	10 11,6%	5 5,8%
Tenho dificuldade de usar as ferramentas no computador e/ou celular para acessar as aulas do curso.	5 5,8%	16 18,6%	22 25,6%	33 38,4%	10 11,6%
O material didático utilizado nas aulas online foi satisfatório para o aprendizado	23 26,7%	49 57,0%	10 11,6%	4 4,7%	0 0%
Tenho facilidade com a didática utilizada na modalidade híbrida	12 14,0%	32 37,2%	22 25,6%	17 19,8%	3 3,5%
A metodologia de ensino híbrido adotado pela escola de Saúde Pública foi satisfatória na formação técnica dos Agentes Comunitários	27 31,4%	47 54,7%	10 11,6%	2 2,3%	0
Os conteúdos abordados pela Escola de Saúde Pública do Maranhão na formação técnica contribuíram na sua atuação como Agente Comunitário de Saúde	46 53,5%	37 43,0%	3 3,5%	0 0%	0 0%
<i>Avaliação do desempenho nas atividades da modalidade híbrida</i>					
Variável	Muito satisfatório	Satisfatório	Nem satisfatório, nem insatisfatório	Pouco satisfatório	Insatisfatório
	n %	n %	n %	n %	n %
Avaliação de desempenho na realização das atividades na modalidade híbrida	22 25,6%	58 67,4%	0 0%	5 5,8%	1 1,2%

Fonte: Autores (2021)

A análise dos dados da tabela 3, permite inferir sobre a qualidade do curso na percepção dos concludentes respondentes. Isto porque, segundo os discentes, a metodologia utilizada (86,9%) e o material didático disponibilizados (97,1%) durante o curso contribuíram para o entendimento dos conteúdos trabalhados e para a sua atuação como Agente Comunitário de Saúde. No tocante ao desempenho nas atividades, 94,1% indicaram satisfação ou muita satisfação. Este resultado alinhado ao perfil dos discentes participantes no tocante ao tempo de atuação como agente comunitário de saúde, com 96,5% com 10 anos ou mais, aponta para a qualidade do curso.

Inferese-se que a metodologia da problematização utilizada tenha sido fundamental para a satisfação do discente. No caso, sob este enfoque pedagógico, as atividades são desenvolvidas a partir de situações enfrentadas na realidade e buscam mobilizar conhecimentos e as experiências que as pessoas têm<sup>18</sup>. Não obstante, os concludentes indicaram satisfação com a modalidade, os recursos e materiais utilizados no Curso sob estudo. Conforme explanado no método, houve aulas presenciais com um quantitativo de 200 h e momentos síncronos, onde o professor se reunia uma vez por semana com a turma via aplicativo Google Meet®. Os momentos assíncronos foram reservados para a leitura de textos, vídeos e materiais como subsídios para as aulas e para a elaboração do TCC.

Todavia, houve relatos de dificuldades pelos discentes ao utilizar as ferramentas no computador e/ou celular para acessar as aulas do curso. Essas dificuldades foram apontadas por 21 respondentes (24,4%) da amostra. Desses 21 respondentes, 12 apontaram as dificuldades: tempo disponível para estudar (1), dificuldade de uso das plataformas de interação virtual (5), dificuldade de acesso à internet (5) e residir em zona rural (1). Essas dificuldades são comuns a profissionais estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, sobretudo, no período crítico da pandemia da COVID-19 onde muitas atividades eram realizadas por plataformas virtuais. Assim, concomitante às atividades da forma-

ção, houve também atividades pessoais, havendo necessidade de administrar o tempo para coisas diversas e dentro de um contexto de tensão emocional.

Além disto, as dificuldades com as tecnologias digitais foram um desafio para amplos setores da sociedade, uma vez que deveriam ser utilizadas para comunicar e viabilizar conhecimento e não apenas informar<sup>19</sup>. O ensino remoto emergencial foi desafiador para discentes e professores que precisaram se adaptar sem um preparo prévio. Desta forma, dificuldades seriam esperadas.

Todavia, cabe uma discussão quanto a dificuldade com a tecnologia em si e com o acesso à internet. No caso, uma reflexão acerca da utilização da tecnologia disponível e da acessibilidade à tecnologia.

O ensino híbrido pode reduzir barreiras geográficas no tocante a distância da capital, todavia é essencial reduzir as barreiras digitais. Sabe-se que a tecnologia não é infalível e problemas podem ocorrer, entre esses problemas, a conexão com a internet. Por sua vez, quanto a competência de manuseio, caberia a realização de momentos de capacitação para auxiliar este uso. Considerando o ensino remoto emergencial, que não configura um método de ensino-aprendizagem, mas a educação à distância (EAD), estudo realizado com o objetivo identificar e analisar os limites e possibilidades do uso da EAD na Educação permanente em Saúde (EPS) através de uma revisão integrativa aponta como limitações para a realização dos programas a variável tempo, preparação para lidar com as tecnologias e importância do tutor como facilitador da aprendizagem<sup>20</sup>. Portanto, limitações similares, mesmo em um método pedagógico já vigente em período pré-pandêmico. Assim, existe uma dificuldade com o uso da tecnologia da informação para o ensino.

Ainda segundo este mesmo estudo de revisão<sup>21</sup>, a internet é facilitadora, propiciando a agilização no processo como um meio facilitador para a Educação Permanente em Saúde (EPS), em virtude do crescimento acelerado do conhecimento e sua divulgação, podendo romper as barreiras da distância e do tempo. Todavia, é necessário instrumentalizar estudantes e professores para o uso das tecnologias<sup>20</sup>.

Portanto, a introdução das tecnologias de informação e de comunicação, as chamadas TIC, na educação não representa uma inovação pedagógica em si, uma vez que a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação<sup>20</sup>. Não se trata da simples transposição de modelos educacionais presenciais para espaços virtuais. Há necessidade de adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem<sup>20</sup>. Assim, reforça-se a ideia da necessidade de preparo do chamado ecossistema educacional.

Portanto, estudos como o aqui vigente servem de subsídio para identificar pontos de melhoria e estratégias válidas na perspectiva de uso de informação para planejamentos e desenvolvimento de novas experiências com aprimoramentos sucessivos.

É necessário aprender a manusear tecnologias, mas sobretudo, é essencial qualificar as formas de ensinar, transpondo metodologias tradicionais de ensino. Caso a estratégia pedagógica não seja modificada, o que acontecerá é a simples mudança de uma interação humana presencial para uma interação humana via plataforma de interação virtual<sup>19</sup>.

A metodologia híbrida avaliada neste estudo surge como uma proposta para transpor o paradigma de um processo educativo centrado no professor no sentido de viabilizar uma educação proativa e problematizadora em que o discente é indubitavelmente o protagonista de da formação acadêmica.

Por fim, a utilização do Whats app® para divulgação do estudo e compartilhamento do link foi uma estratégia exitosa, possibilitando ultrapassar o mínimo amostral, que era de 83 e a amostra final ficou em 86. No caso, a ferramenta era utilizada para veicular informações sobre o curso, englobando os discentes participantes. Neste sentido, houve amplo alcance da divulgação do estudo.

Todavia, não foi possível obter a resposta de todos os estudantes. Isto era esperado, uma vez que taxas de não resposta são comuns. Além disto, os resul-

tados são coerentes ao estudo para analisar o uso do WhatsApp como ferramenta de gestão das ações de educação na saúde<sup>21</sup>. No caso, os autores apontam o WhatsApp como um facilitador de disseminação rápida de informações e indicam como dificuldade o excesso de mensagens que exigem disponibilidade de tempo dos discentes em responder, bem como o envio em horário extra ao do trabalho e com temas fora do propósito dos grupos. Portanto, a questão reside em como usar a ferramenta da melhor forma e não a ferramenta em si. Uma das formas é pactuar o tipo de mensagem a ser compartilhada e os horários para este fim.

## **CONCLUSÃO**

O contexto COVID-19 suscitou modificações profundas na vida social humana, sobretudo, no ensino em todos os níveis da educação. Neste sentido, foi prevalente a necessidade de aprender a manusear e utilizar os diferentes recursos tecnológicos e digitais para que as perdas na aprendizagem fossem diminuídas.

Especificamente, no tocante ao processo formativo do curso TACS da Escola de Saúde Pública do Maranhão, os discentes concludentes assentiram no questionário auto aplicado a efetividade do Curso na modalidade híbrida e a importância dos materiais didáticos utilizados, os colocando como fundamentais para a formação de agente comunitário de saúde.

Apesar de quase 100% dos participantes terem no mínimo dez anos de atuação como ACS, o curso ofertado foi apreendido como satisfatório e a maior parte dos concludentes realizaram somente o ensino médio, sendo este o primeiro curso técnico. Prevaleceu a faixa etária dos 40 e 50 anos, o que não impossibilitou a utilização das ferramentas digitais para o acesso às aulas.

De modo geral, os resultados desse estudo apontam que é possível transpor os desafios e barreiras para a implantação do ensino híbrido, auxiliando a melhoria contínua dos processos formativos para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Todavia, deve-se investir em reduzir as barreiras digitais, sobretudo, em municípios com predominância de zonas rurais e mais distantes de grandes centros urbanos. Isto porque, esses seriam os potenciais beneficiados na modalidade híbrida em processos de educação continuada e permanente.

Ressalte-se que o híbrido colocado como potencialmente promissor, seria presencial e EAD, uma vez que o ensino remoto emergencial se caracterizou justamente pela não oportunidade de planejamento prévio e preparo de um ecossistema educacional propício.

Ao retomar a pergunta de pesquisa “A formação técnica ofertada pela Escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão (ESPMA) na modalidade híbrida, foi satisfatória e contribuiu para a formação dos agentes comunitários de saúde”, considera-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, viabilizando uma avaliação do curso ofertado e direcionamentos para futuras experiências.

Por fim, é preciso reforçar a discussão sobre mudanças no paradigma de ensinar para que não haja a simples transposição de recursos como slides, debates sobre conteúdos, apresentação de seminários, entre outros da sala de aula física para a virtual. Portanto, o ensino remoto emergencial em si não configurou a criação de um novo modelo educacional, mas sim, um suporte educacional aos discentes e professores por tempo determinado e organizado de forma rápida e sem prévias adaptações.

A discussão de interesse coletivo principal seria a acessibilidade necessária a internet como uma tecnologia pública disponível a todos, havendo necessidade de agendas políticas com este tema. Todavia, em meio às diferenças loco-regionais do Brasil, a discussão de acessibilidade digital demanda discussões mais aprofundadas.

## REFERÊNCIAS

1. Morosini MV, Fonseca AF. Os agentes comunitários na Atenção Primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios. *Rev. Saúde debate*. 2018; 42 (1): 261-274. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe1/0103-1104-sdeb-42-spe01-0261.pdf>.
2. Pinto LF, Giovanella LD. Programa à Estratégia Saúde da Família: expansão do acesso e redução das internações por condições sensíveis à atenção básica (ICSAB). *Ciê. Saúde Colet*. 2018; 23(6): 1903-1914. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.05592018>.
3. Oliveira MAC, Pereira IC. Atributos essenciais da Atenção Primária e a Estratégia Saúde da Família. *Rev. Bras. Enferm*. 2013; 66(esp):158-64. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700020>.
4. Maranhão (Estado). Lei nº 11114 de 02/10/2019. *Institui a Escola de Saúde do Estado do Maranhão - ESP/MA, cria o Programa INOVA SAÚDE e o Programa Estadual de Bolsas de Estudo, Pesquisa e Extensão no Sistema Único de Saúde*. Publicado no DOE - MA em 2 out 2019. Disponível em: Lei Nº 11114 DE 02/10/2019 - Estadual - Maranhão - LegisWeb
5. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília: Ministério da Saúde; 2018. 73p. Disponível em: Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? ([saude.gov.br](http://saude.gov.br)) Acesso em: 18/07/2023.
6. Nascimento F dos S, Barros LN, Silva M dos S. Atividades digitais durante a pandemia e suas repercussões para o ensino em saúde no Brasil. *Ens. Saúde e Ambient*. [Internet]. 22º de junho de 2023 [citado 18º de julho de 2023];15(3):738-54. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/54143>
7. Brasil. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: Portaria nº 343-20-mec ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)) Acesso em: 18/07/2023.

8. Paiva VLMO. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. *Universitários: revista de cultura*. 2020; 37 (1 e 2):58-70. DOI: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>.
9. Arreaza ALV, Moraes JC de. Contribuição teórico-conceitual para a pesquisa avaliativa no contexto de vigilância da saúde. *Ciênc saúde coletiva* [Internet]. 2010Aug;15(5):2627–38. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500037>.
10. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). População estimada censo 2018. São Luís. 2018. Acesso em 19 de maio de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>.
11. Brasil. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: rceb006\_12 (www.gov.br) Acesso em: 18/7/2023.
12. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – ACS: Diretrizes e Orientações para a formação. Brasília: Ministério da Saúde; 2020. 68 p. Disponível em: curso\_tecnico\_acs\_3edicao.pdf (saude.gov.br) Acesso em: 18/07/2023.
13. Bokehi J R, Rocha GVA, Alvarenga MCVH. Inclusão digital: resultados de um curso de informática para idosos. *Interagir: pensando a extensão*. 2019; 28: 88-101. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/53548/34580>.
14. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC). Resumo executivo: Pesquisa TIC domicílios 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo\\_executivo\\_tic\\_domicilios\\_2020.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo_executivo_tic_domicilios_2020.pdf). Acesso: 01 de dezembro de 2021.
15. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes; 2017. Disponível em: [http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)



16. Oliveira CB, Rendeiro MMP. Estudo comparativo entre metodologia presencial e a distância: o caso da educação permanente em saúde bucal para agentes comunitários de saúde. Petrópolis/RJ maio/2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/10250.pdf>
17. Souza MEL, Martins OAS, Duarte MNM, Silva MR. Ensino híbrido e conectivismo: desafios da educação na atualidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. 2021; 7 (3): 80-7. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/759>
18. Clapis MJ, Marques EA, Corrêa AK, Souza MCB de M e, Borba KP de. Problematization methodology in primary healthcare teaching. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2018;71:1671–7. Available from: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0157>
19. Arruda RL, Nascimento RNA. Além da sala de aula: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto. *Revista Momento – diálogos em educação*. 2022; 31 (3): 278-297. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067>.
20. Silva A das N, Santos AMG dos, Cortez EA, Cordeiro BC. Limites e possibilidades do ensino à distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa. *Ciênc saúde coletiva* [Internet]. 2015Apr;20(4):1099–107. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015204.17832013>.
21. Meirelles F, Teixeira VMF, França T. Uso do WhatsApp para suporte das ações de educação na saúde. *Saúde debate* [Internet]. 2022Jan;46(133):432–46. Available from: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213313>

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Ivanio Folmer**

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

### **Gabriella Eldereti Machado**

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Ana Carolina Santana**

Graduanda do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis, <https://lattes.cnpq.br/7290081547282142>.

E-mail: [santanaanacarolina98@gmail.com](mailto:santanaanacarolina98@gmail.com)

### **Ana Júlia Dalchiavon Alves**

Graduanda do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis, <http://lattes.cnpq.br/3544479162099007>.

E-mail: [anaju.dalves@gmail.com](mailto:anaju.dalves@gmail.com)

### **Benhur Pinós da Costa**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia e graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dr. Geógrafo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6758952717155318>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5440-0278>

### **Bianca Brites Mello**

Doutoranda em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, vinculada a linha de pesquisa Cultura e Etnicidade e atualmente desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: Cinema, História, Interseccionalidade e Decolonialidade. Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada a linha de pesquisa Teoria da História e Historiografia. Durante o mestrado trabalhou com as obras de Achille Mbembe e Paul Gilroy, enfatizando as temáticas de Teoria da História, Filosofia da História, Pensamento Negro Contemporâneo, Estudos Pós-Coloniais e Teoria Social Crítica. Graduação em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2014-.2018. Como tema de TCC trabalhou com a obra “Crítica da Razão Negra” de Achille Mbembe, a qual enfatizou as concepções de Raça, Negro e África discutidas pelo autor no âmbito de abordagem da Teoria da História e História Intelectual e correntes teóricas dissidentes como os Estudos Pós-Coloniais, De-coloniais e Pensamento Negro Contemporâneo, Doutoranda em História.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7565520095931214>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8782-6938>

E-mail: [bi.brites@live.com](mailto:bi.brites@live.com)

**Carla Lisiane Ibaldi Carabajal**

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural/UFSM.  
E-mail: [carla.carabajal@acad.ufsm.br](mailto:carla.carabajal@acad.ufsm.br)

**Claudia Luisa Zeferino Pires**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia e graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dr<sup>a</sup> Geógrafa.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2211975057675229>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5457-7401>

**Cléria Anizia da Silva Oliveira**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012); Especialista em Educação Interdisciplinar pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2013).  
E-mail: [cleria\\_anisia@hotmail.com](mailto:cleria_anisia@hotmail.com)

**Cleuza pereira de Souza**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdade Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Montes Belos Centro Educacional Montes Belos Ltda (2013).  
E-mail: [czasouzadonadel@gmail.com](mailto:czasouzadonadel@gmail.com)

**Deborah Loiola do Nascimento**

Acadêmica em Desenvolvimento Web Mobile.  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4889355456170850>  
E-mail: [loioladeborah@gmail.com](mailto:loioladeborah@gmail.com)

**Diego Willian Nascimento Machado**

Professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil, Pós-Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9011437534902200>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1734-2117>  
E-mail: [diegowillnasmac@gmail.com](mailto:diegowillnasmac@gmail.com)

**Eduardo Pauli**

Doutorando Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural/UFSM.  
E-mail: [Pauli.eduardo@acad.ufsm.br](mailto:Pauli.eduardo@acad.ufsm.br)

**Eliana Crispim França Luquetti**

Pós-doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>  
E-mail: [elimafff@gmail.com](mailto:elimafff@gmail.com)

**Emanoelly Carvalho Ferreira**

Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0912661605647852>

E-mail: [emanoellycarvalho.ferreira@gmail.com](mailto:emanoellycarvalho.ferreira@gmail.com)

**Edgar Junior Martins de Araújo**

Coordenador de Grupo de Pesquisa e Inovação.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9202291494332015>

E-mail: [edgarjunior946@gmail.com](mailto:edgarjunior946@gmail.com)

**Erick Santos Menezes**

Acadêmico em Desenvolvimento Front End.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8062150449039195>

E-mail: [ericksantosyb@gmail.com](mailto:ericksantosyb@gmail.com)

**Fagner D'Ambroso Fernandes**

Professor do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis, Dr. Médico Veterinário.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2872341009701004>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2591-2327>

E-mail: [fagner.fernandes@acad.ufsm.br](mailto:fagner.fernandes@acad.ufsm.br)

**Flávia Christiane de Azevedo Machado**

Dentista, Doutora em Saúde Coletiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0790763211909338>

Orcid: 0000- 0003-1587-2664

E-mail: [flavitamachado@yahoo.com.br](mailto:flavitamachado@yahoo.com.br).

**Ivanio Folmer**

Dr. Prof. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSM.

E-mail: [ivigeofolmer@gmail.com](mailto:ivigeofolmer@gmail.com)

**Jose Eugenio Chafloque Capuñay**

Lic. Biología, Parasitología y Microbiología - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Master en Medicina y Salud Integrativa Avanzada - Universidad Tecnológica Tech, Especialista en Biorresonancia y Nutrición Ortomolecular - Universidad Europea del Atlántico, Profesional Terapeuta en Medicina Natural, Alternativa y Complementaria - Centro de Medicina Biológica Divina Esperanza. E-mail: [josechafloque4@hotmail.com](mailto:josechafloque4@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4642-1540>

**José Lenilson Ferreira de Melo**

Mestre em Educação Profissional (IFPE, 2024), é docente, técnico administrativo na UFPE e pesquisador em Educação Profissional e Tecnológica. Currículo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6936667231201279>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4367-4798>.

E-mail pra contato: [lenilson.melo@ufpe.br](mailto:lenilson.melo@ufpe.br)

**José Sargento**

PhD, Psicólogo Clínico em prática privada, Professor da Escola Superior de Educação de Viseu, Investigador do CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3498-1735>, E-mail: [jsargento@esev.ipv.pt](mailto:jsargento@esev.ipv.pt)

**Karen Luzie Souza Da Silva**

Graduanda do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Ritter dos Reis.

E-mail: [karenluziesouza@gmail.com](mailto:karenluziesouza@gmail.com)

**Liziany Müller**

Dra. Profa. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural/UFSM.

E-mail: [liziany.muller@ufsm.br](mailto:liziany.muller@ufsm.br)

**Larissa Inácio Gomes**

Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9423083258384887>

E-mail: [eularissainacio2018@gmail.com](mailto:eularissainacio2018@gmail.com)

**Luz María Guerrero Laban**

Naturopatia, Universidad de los Pueblos de Europa, Naturópata profesional - Centro Naturista La Dieta SAC. E-mail: [luzguerrerolaban@gmail.com](mailto:luzguerrerolaban@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4813-0371>

**Luciane Rodrigues de Oliveira**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2007); Especialista em Educação Interdisciplinar pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2010).

E-mail: [luciane\\_96go@hotmail.com](mailto:luciane_96go@hotmail.com)

**Lucileide da Silva Abreu**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2007); Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE (2008).

E-mail: educadoraaragarcas@gmail.com

**Marilene Paim**

Graduanda do curso de Enfermagem do Centro Universitário Ritter dos Reis.

E-mail: manapaim@gmail.com

**Marcia Reis Lira**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2011); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (2012). E-mail: marreislira@gmail.com

**Mariana Pereira de Almeida Santos**

Enfermeira, Mestre em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6960096894066982>

Orcid: 0000-0002-52646191

E-mail: marianap.almeida@hotmail.com.

**Maruzea Anisia da Silva**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cathedral (2023); Especialista em Psicopedagoga pela A Faculdade Venda Nova Do Imigrante, Mantida Pelo Instituto De Educação Século XXI LTDA (2023).

E-mail: maruzea18@outlook.com

**Manuel Alcibíades Cayetano Vásquez**

Lic. Biología, Parasitología y Microbiología, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Docente de Colegio de Alto rendimiento- COAR Lambayeque.

E-mail: firezircon@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2023-7465>

**Oseias de Oliveira**

Professor Adjunto do Departamento de História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração História e Regiões, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Doutor, prof.

E-mail: oseias@gmail.com.

**Paulo Roberto Cardoso da Silveira**

Dr.Prof.Universidade Federal do Pampa.

E-mail: paulosilveira@unipampa.edu.br

**Paula Catalina Mechan Capuñay**

Medicina General, Universidad Santo Toribio de Mogrovejo.

E-mail: paumechan98@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2924-054X>.

**Sandra Oliveira**

Lic., Psicóloga Clínica, Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga, Portugal.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9588-6142>

E-mail: sandramccoliveira@gmail.com

**Silvia Goulart Ferreira Barrigossi**

Doutoranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7332752830357803>

E-mail: silviagoulart1984@gmail.com

**Thais Silva dos Reis**

Enfermeira, Mestre em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5600301601365901>

Orcid:0000-0002-3018-0829

E-mail: thaisreis\_@hotmail.com





# ALÉM DOS LIMITES

**EDUCAÇÃO E PESQUISAS  
CONTEMPORÂNEAS**

**VOLUME 3**

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)

[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)

(55)99723-4952