



Editora **UNIJUI**

Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação nas Ciências

**Volume 37, Número 116**

Jan./Abr. 2022

ISSN 2179-1309

Qualis A2

REVISTA ELETRÔNICA



Revista  
**Contexto  
& Educação**



Reitora

Cátia Maria Nehring

Vice-Reitora de Graduação

Fabiana Fachineto

Vice-Reitor de Pós-Graduação  
Pesquisa e Extensão

Fernando Jaime González

Vice-Reitor de Administração

Dieter Rugard Siedenberg



Editora Unijui da Universidade Regional do Noroeste do Estado  
do Rio Grande do Sul (Unijui, Ijuí, RS, Brasil)

Rua do Comércio, 3000

Bairro Universitário

98700-000 – Ijuí – RS – Brasil

Fone: (0\_\_55) 3332-0217

editora@unijui.edu.br

www.editoraunijui.com.br

www.facebook.com/unijuieditora/

Editor

Fernando Jaime González

Diretor Administrativo

Anderson Konagevski

Programador Visual

Alexandre Sadi Dallepiane



ISSN 2179-1309

Ano 37 • nº 116 • Jan./Abr. 2022

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Contato

contexto@unijui.edu.br

Editora

Dra. Maria Cristina Pansera-de-Araújo

Editora de texto e de layout  
e leitora de prova

Rosemeri Lazzari, Editora Unijui, Ijuí, RS, Brasil

Revisão

Editora Unijui

Conselho Editorial

- Dr. Alfonso García de La Vega, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Dr. Angelo Vitório Cenci, Universidade de Passo Fundo - UPF/RS, Brasil
- Dr. Antonio Carlos Amorim, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/SP, Brasil
- Dr. António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal
- Dr. Clemente Herrero, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Dr. Edgar Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colômbia
- Dr. Edla Eggert, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS/RS, Brasil
- Dr. Elias Francisco Amortegui Cedeno, Universidad Surcolombiana, Colômbia
- Dr. Fábio César Junges, Universidade de Cruz Alta - Unicruz/RS, Brasil
- Dra. Flávia Eloisa Caimi, Universidade de Passo Fundo - UPF/RS, Brasil
- Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/PE, Brasil
- Dr. Gaudêncio Frigotto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Uerj/RJ, Brasil
- Dra. Graça Simões de Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. György Széll, Universidade de Osnabrück, Alemanha
- Dr. Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona, Espanha
- Dr. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Valparaíso, Chile
- Dr. José Carlos Morgado, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. Luiz Roberto Gomes, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/SP, Brasil
- Dr. Maurício Langon, IPES, Uruguay
- Dra. Olga Maria Pombo Martins, Universidade de Lisboa, Portugal
- Dr. Otávio Aloisio Maldaner, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil
- Dr. Pablo Daniel Vain, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dr. Ricardo Antunes de Sá, Universidade Federal do Paraná - UFPR/PR, Brasil
- Dr. Ricardo Rezer, Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó/SC, Brasil
- Dra. Rosa Branca Tracana Pereira, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
- Dr. Sidinei Pithan da Silva, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil
- Dra. Terezinha Oliveira, Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR, Brasil
- Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/RS, Brasil
- Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, Brasil
- Dr. Walter Frantz, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil

## SUMÁRIO

- DOSSIÊ: Práticas Educativas e Formação Docente: ressignificando metodologias e saberes  
Vantoir Roberto Brancher, Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando, Keiciane Canabarro Drehmer-Marques  
**5**
- SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Saberes, Fazeres e Compromissos em uma Tríade Formativa  
Cláudia Terra do Nascimento Paz, Tásia Fernanda Wisch  
**9**
- RESSIGNIFICANDO OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS/EAD/UFMS:  
Os Desafios Impostos pela Pandemia, as Estratégias e as Possibilidades  
Patrícia Rocha, Daniela Kawamoto Kanashiro, Ana Karla Pereira de Miranda  
**23**
- INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Importância da Construção de Saberes Relacionados à Prática Docente  
Talita Molina Lopes Tanes, Elias Terra Werner  
**36**
- INDAGAÇÃO DIALÓGICA DE GORDON WELLS EM PROCESSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES:  
Interloquções com a Comunidade Científica Internacional  
Anahy Arrieche Fazio, Valmir Heckler, Maria do Carmo Galiazzi  
**57**
- PRÁTICA EDUCATIVA: Reflexão do Professor na Perspectiva Freiriana no Contexto da Pandemia  
Ana Lúcia de Araújo Claro, Lisandra Babireski Barcia da Silva, Evelise Maria Labatut Portilho  
**76**
- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EBPT: Desafios a Partir do Olhar dos Egressos  
Danieli Melo Zarzicki, Neiva Maria Frizon Auler  
**90**
- AULAS VIRTUALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR: Ainda Precisamos do Corpo para Ensinar e Aprender?  
Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck, Isabel Pavan  
**111**
- ATIVIDADE EXPERIMENTAL PROBLEMATIZADA (AEP):  
Discussões Pedagógicas e Didáticas de uma Asserção de Sistematização Voltada ao Ensino Experimental das Ciências  
André Luís Silva da Silva, Paulo Rogério Garcez de Moura, José Cláudio Del Pino  
**130**
- POR QUE ENSINO DO JEITO QUE ENSINO? Reflexões de uma Professora para Pensar a Docência em Química  
Joyce Melo Mesquita, France Fraiha-Martins  
**145**
- OFICINAS INTERDISCIPLINARES REMOTAS:  
O Ensino de Ciências para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a Busca pela Inclusão  
Gisele Soares Lemos Shaw, Letícia Maria Oliveira  
**164**
- PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES  
Alicia Rivera Morales  
**183**
- INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN EN POSGRADOS  
Carlos Moya Ureta  
**198**
- SOBRE A GÊNESE DO CONCEITO DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL  
João Pedro Aparecido Vicente  
**213**
- ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO DO TRABALHO E O NÍVEL DE INSTRUÇÃO: Uma Abordagem Estatística  
Edson Vinicius Pontes Bastos, Márcia da Silva Carvalho, Marcelo Alvaro Macedo  
**226**
-

A SAGA *STAR WARS* E A POLÍTICA: Discussões e Possibilidades de Conceitos-Imagens da Saga para o Ensino de Filosofia  
Maria Lionilde Araújo da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro, Ricardo dos Santos Pereira

**239**

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: Questões de Gênero e o Contexto Escolar  
Rosana Souza de Vargas, Alisson Vercelino Beerbaum, Eva Teresinha de Oliveira Boff

**258**

TEORIAS CURRICULARES EMPREGADAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES NA REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA: Um Olhar para a Formação *Strictu Sensu*  
Genivaldo Frois Scaramuzza, Maria Isabel Alonso Alves, Flávia Lopes de Oliveira

**276**

MEMÓRIAS DO BRASIL: Invasão, Tráfico de Negros e Violência  
Pedro Henrique Machado, Samara Silva dos Santos

**293**

AS PRÁTICAS DE HOSPITALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO:  
Análise da Percepção dos Discentes Internacionais em Relação ao Receber Bem  
Saulo Ribeiro dos Santos, Alessandra Martins Galvão, Ângela Roberta Lucas Leite

**308**

MATERIALISMO DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA: Uma Reflexão a Partir da Teoria de Henri Wallon  
Leandro Batista da Silva, Fernando Riegel

**328**

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Aproximações entre Brasil e Chile  
Rafael Ghidini, Najla Mehanna Mormul

**337**

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA  
Ana Paula Mariano, Angela B. Cavenagh Themudo Lessa, Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

**354**

O CONHECIMENTO ESCOLAR EM FOCO: Currículo e Epistemologias em Debate  
Paulo Melgaço da Silva Junior

**367**

PARTICIPATIVE MANAGEMENT IN PEDAGOGICAL SPACES:  
An Analysis of a Professional and Technological Education Institution in the North Region of Brazil  
Daniel Nascimento-e-Silva, Maria de Fátima dos Santos Brito, Ronison Oliveira da Silva

**386**

AValiação DA APRENDIZAGEM: Concepções e Aspectos de Licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas  
Cristiane Furtado, Sandra Maria Wirzbicki

**403**

AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO:  
Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo  
Rafael Moreira Siqueira, Edilson Fortuna de Moradillo

**421**

SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA:  
Novas Compreensões à Luz da Análise Textual Discursiva  
Enio de Lorena Stanzani, Fabiele Cristiane Dias Broietti, Marinez Meneghello Passos

**442**

O USO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE RENDA QUANTO AO GÊNERO  
Ângela Aparecida de Almeida, Maycon de Souza Silva Cunha Gregório, Natalia Aparecida Morato Fernandes

**465**

O INVESTIMENTO NO “POTENCIAL DOS JOVENS” COMO UMA TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA:  
Repensando o Protagonismo Juvenil no Contexto do “Novo Ensino Médio”  
Marcos Vinicius da Silva Goulart, Clarice Salette Traversini

**481**

TEATRO E EDUCAÇÃO: (Re)Pensando Práticas e Concepções  
Virgílio Coelho de Oliveira Júnior, Frederson Fogaça, Maísa de Lima Lasala

**495**

---

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE: Contextos e Problemáticas Emergentes

A Revista Contexto & Educação publica o número 117, especial, com os melhores trabalhos apresentados no 7º Congresso Internacional em Saúde, realizado em outubro de 2020 em uma parceria colaborativa entre a Unijuí e o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho/Portugal. Os trabalhos abordaram temas emergentes, vinculados às áreas da educação e da saúde, posto que o momento atual de pandemia, ocasionado pela Covid-19, mostra a necessidade de maior articulação destas áreas do conhecimento. Para este número foram selecionados 16 trabalhos que tematizam: práticas humanizadoras, em uma perspectiva freiriana; percepções de saúde e preparação para o ensino remoto em contextos de confinamento da Covid-19; trajetória das políticas de saúde brasileira; dimensão afetiva de futuros professores da Colômbia; situação de vulnerabilidade e uso de álcool e outras drogas por adolescentes; sexualidade e gênero; *bullying* escolar. As temáticas abordadas apresentam contribuições importantes para reflexão tanto entre professores e estudantes de educação básica e superior quanto por profissionais da saúde em seus diferentes espaços de atuação. A seguir apresentamos os artigos que constituem este número.

Não poderíamos deixar de marcar o número 117 com uma homenagem, uma vez que um dos artigos selecionados apresenta reflexões na perspectiva do intelectual brasileiro, educador, verdadeiramente humano, Paulo Freire. Em 2021 comemoramos os cem anos de seu nascimento. Freire, mesmo não estando entre nós como presença física, permanece iluminando nossas mentes pelas lembranças, ensinamentos e legado deixado. É com este sentimento que apresentamos o primeiro artigo, intitulado: “*Paulo Freire e o Diálogo: interfaces entre a saúde pública e a educação escolar*”, de autoria de Hedi Maria Luft, Daniela da Silva Mota e Camila Sousa da Silva. O objetivo das autoras foi “compreender as relações humanas nos processos de acolhimento e atendimento na educação escolar e na saúde pública, para analisar as várias interfaces do ser humano, considerando-o um ser multidimensional”. O estudo enfocou as contribuições de um trabalho realizado em uma escola municipal da zona rural de Balsas/Maranhão, com vistas à preservação do meio ambiente e promoção de movimentos dialógicos e humanizadores, em uma parceria entre profissionais da saúde e da educação.

O segundo artigo, intitulado “*Professores/Educadores em Pandemia Covid-19: percepções de saúde, rotinas pessoais e competências profissionais*”, de autoria de Zélia Ferreira Caçador Anastácio, Celeste Meirinho Antão e Maria Luísa Cramês”, aborda os desafios de professores para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. O estudo foi realizado com 302 professores com o objetivo de “averiguar a relação entre percepções de saúde, alteração de rotinas e preparação para o ensino remoto de professores/educadores portugueses em confinamento”. Os resultados permitem reflexões quanto ao modo de enfrentamento da pandemia, tanto em relação aos aspectos pedagógicos quanto à alteração de suas rotinas de trabalho e familiares. Ao mesmo tempo em que a maioria indica ter saúde razoável ou boa, também mostram “fragilidade na sua saúde em contexto de sobrecarga de trabalho”.

O terceiro artigo, *“Políticas Públicas de Saúde no Brasil: uma trajetória do império à criação do SUS”*, tem autoria de Karina Wahhab Kucharski, Iara Denise Endruweit Battisti, Denise Medianeira Mariotti Fernandes e Zélia Ferreira Caçador Anastácio. O texto aborda reflexões sobre a trajetória das políticas de saúde brasileira, as quais nunca foram priorizadas pelo Estado, tanto “no que diz respeito à solução dos grandes problemas de saúde, que afligem a população, quanto na destinação de recursos direcionados ao setor”. Esta situação crítica desencadeou o processo de instituição da reforma sanitária no Brasil, que tem como perspectiva fundamental a construção do Sistema Único de Saúde (SUS).

O quarto artigo, *“Concepções de Educação para a Saúde de Professores de Ciência da Colômbia do Sul”*, produzido por Jonathan Andrés Mosquera, Dayana Liceth Cerón Castaño, Luis Felipe Cuellar Papamija e Elías Francisco Amórtegui Cedeño, trata de um projeto pioneiro do Sul da Colômbia que envolveu 44 professores de ciências em formação inicial. O estudo mostra que os “futuros professores consideram que a dimensão afetiva (afetos, emoções e sentimentos) tem sido pouco explorada nesse campo de estudo, apesar de as emoções estarem diretamente relacionadas à saúde humana”. Também, mostra que as concepções do grupo envolvido “vão além das noções tradicionalistas de saúde, aproximando-se de uma perspectiva biopsicossocial”.

O quinto artigo, *“Cidadania e Socorrismo”*, de Jorge Bonito, apresenta o conceito de cidadania como um processo participativo, individual e coletivo. Seu objetivo foi construir um quadro dedutivo e argumentativo defensor da introdução da temática do socorrismo em toda a educação e escolaridade obrigatória. O autor defende a criação de um referencial de socorrismo para a educação e para a cidadania, de modo a contribuir para uma sociedade baseada na dignidade da pessoa mais responsável, solidária e altruísta no compromisso com o outro.

O sexto texto, *“O Estresse Ocupacional Docente e suas Consequências à Saúde”* de autoria de Marina Fritz e Marília Peixoto, teve como objetivo “conhecer a percepção dos docentes atuantes em escolas públicas e privadas acerca do estresse ocupacional e suas consequências à saúde”. O estudo aponta quatro subcategorias: Alto Nível de Desempenho Profissional; Relação Pais-Escola-Alunos; Trabalho entre Docentes; e Agravos à Saúde. A escrita salienta a “relevância da prevenção dentro do ambiente escolar como forma redutora dos agravos à saúde e indica a necessidade de mais estudos acerca dos aspectos preventivos à saúde do trabalhador docente”.

O sétimo artigo, *“Projeto T.I.P.O. Assim! – Promoção de Saúde e Protagonismo com Adolescentes”*, de Elisângela Reinheimer e Magale de Camargo Machado, discute “possibilidades de acesso à saúde pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade, uso de álcool e outras drogas associados ao sofrimento psíquico”. O objetivo foi “promover saúde e protagonismo como alternativa ao consumo de álcool e outras drogas”. Foram constituídos seis grupos com encontros semanais para realizar atividades ligadas à música, à poesia, à culinária e à percepção sensorial. O estudo mostra que a construção de espaços coletivos com adolescentes envolvendo atividades culturais favorece o protagonismo e a prevenção ao uso de álcool e outras drogas.

O oitavo artigo, *“Perturbações Auditivas: o conhecimento como caminho para a prevenção”*, de autoria de Roberta Neves, Ana Catarina Baptista e Graça Simões de Carvalho, é resultado de trabalho em parceria entre a Universidade do Minho e a do Algarve, que promoveram um “Ciclo de Conferências inserido numa ação de prevenção primária sobre um importante fator de risco para o desenvolvimento da linguagem: a otite média serosa, uma patologia altamente frequente e que acomete, sobretudo, crianças pequenas”. Os dados mostram que houve impacto positivo na ampliação dos conhecimentos dos participantes e do reconhecimento pelos mesmos da necessidade de mais formações nesta área.

O nono artigo, *“Prevalencia y Caracterización del Sexismo en el Contexto Español”*, de Olga Fernández-García, María Dolores Gil-Llario e Rafael Ballester-Arnal, define o sexismo como uma atitude discriminatória contra as pessoas pelo fato de pertencerem a um determinado sexo biológico e, portanto, as atitudes sexistas mantêm as relações desiguais entre homens e mulheres. O estudo envolveu 692 participantes, dos quais 26,9% mostram atitudes sexistas. As manifestações são apresentadas de forma sutil, sendo de maior prevalência entre adultos jovens do gênero masculino, heterossexuais e com escolaridade média a baixa.

O décimo artigo, *“Questões de Sexualidade e Gênero no 1º Ciclo do Ensino Básico: legitimidade, modalidade e temas”*, é de autoria de Rafaela Cordeiro Gama, Zélia Ferreira Caçador Anastácio e Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda. O estudo tem como objetivo “conhecer como os professores e professoras brasileiros e portugueses que atuam com crianças de seis até dez anos compreendem o trabalho com questões de gênero e sexualidade no meio escolar e se eles e elas se reconhecem como profissionais legitimados a tratar dessas temáticas com as crianças”. A maioria dos participantes considera ter legitimidade e preparação para abordar questões de sexualidade e gênero e concorda que a educação sexual deve ser transversal para contribuir com a redução de estereótipos, violência e desigualdades sociais.

O décimo primeiro artigo, *“A Sexualidade em Tempos de Covid-19: o uso de mídias sociais por homossexuais na pandemia”*, de autoria de Ana Cláudia Bortolozzi, Caique Mendes Cordeiro e Leilane Raquel Spadotto de Carvalho, focaliza discussões sobre saúde mental e relacionamentos afetivos e sexuais durante a pandemia. O objetivo foi investigar a opinião de 72 pessoas homossexuais ou bissexuais sobre o uso de mídias digitais para relacionamentos afetivos e sexuais antes e durante o período de isolamento ocasionado pela Covid-19. Os resultados mostram que o público LGBTQ+ vivenciou maior vulnerabilidade sexual e afetiva no período de isolamento social, e que os profissionais da área da saúde mental devem oferecer mais atenção para essa população.

O décimo segundo trabalho, *“Saúde Afetiva e o Ensino da Física, Abordagem a um Problema de Estudo”*, de Jonathan Andrés Mosquera, Fabian Andrés Bahamón Diaz e Leidy Lorena Campo Yasno, discute o reconhecimento do componente afetivo e emocional como elemento da saúde na sala de aula de ciências. Os autores defendem a necessidade de educação em saúde, posto que a saúde afetiva influencia os processos de ensino e aprendizagem da ciência. Existem, no entanto, poucos estudos que compilem as experiências de formação de professores e como sua saúde afetivo-emocional muda ao longo do tempo.

No décimo terceiro artigo, *“Filmes, Saúde e Ensino de Ciências: concepções dos alunos a partir do filme ‘Osmose Jones’*”, Giovana Laís Eckert, Cleiton Edmundo Baumgratz e Erica do Espírito Santo Hermel utilizam o cinema como recurso didático que possibilita reflexão, contextualização e aprendizado. Os autores afirmam que os filmes auxiliam na constituição da capacidade imaginativa e de associação da linguagem fílmica cotidiana com os conhecimentos provenientes do ensino de Ciências.

O décimo quarto artigo, *“Saúde e Drogas no Ensino de Ciências, Criando um Problema no Sul da Colômbia”*, de Laura Lucía Ariza, Vera Julián, Camilo Perdomo Trujillo, Jonathan Andrés Mosquera e Elías Francisco Amórtegui Cedeño, aborda reflexões sobre a educação em saúde considerado um tema emergente na educação. Sua conexão com a sala de aula de ciências contribui significativamente para o desenvolvimento de pensamento crítico e atitudes saudáveis. O objetivo do estudo foi reconhecer as construções teóricas em torno da dimensão dos vícios e da educação científica. Os autores destacam, no entanto, que os registros que incluem o assunto (saúde, drogas) na sala de aula, de maneira formal, são poucos, devido a emoções como apatia e desinteresse no corpo docente e a tendência de pensar nos vícios como uma questão somente da psicologia.

O décimo quinto e o décimo sexto artigos abordam a temática sobre o *bullying* escolar. O décimo quinto apresenta uma revisão da literatura cujo título é *“Bullying Escolar: uma revisão sistemática da literatura”*, de autoria de Amanda Pereira de Albuquerque e Sílvia Maciel. As autoras mencionam que existem poucos estudos relacionados ao *bullying*, especialmente no período da infância. Destacam que o reconhecimento sobre os mecanismos que sustentam uma situação de *bullying* facilita a produção de estratégias de enfrentamento e prevenção na escola.

O décimo sexto artigo, *“Bullying Escolar: o que sabem as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental”*, de Amanda Pereira de Albuquerque, Sílvia Maciel e Sidclay Souza, foi realizado com dez crianças (seis a sete anos) que expressaram seus sentimentos por meio de desenhos. O estudo mostra a ocorrência de experiências de *bullying* no cotidiano escolar das crianças e a necessidade de mais “ações interventivas, especialmente de caráter preventivo, para evitar a violência escolar e o *bullying* infantil”.

A diversidade de temas e análises apresentadas nos textos disponibilizados mostra que educação e saúde são constitutivas do conhecimento e do desenvolvimento humanos e precisam caminhar em plena articulação, o que foi bem-evidenciado pelo contexto pandêmico atual. Convidamos os leitores a transitar atentamente por estes textos, refletir conosco e partilhar com seus pares os saberes necessários para uma boa educação em saúde.

Boa leitura!

Dra. Eva Teresinha de Oliveira Boff – Unijuí  
Dra. Zélia Ferreira Caçador Anastácio – UMinho  
Dra. Maria Cristina Pansera-de-Araújo – Unijuí

## PAULO FREIRE E O DIÁLOGO: Interfaces Entre a Saúde Pública e a Educação Escolar

Hedi Maria Luft<sup>1</sup>  
Daniela da Silva Mota<sup>2</sup>  
Camila Sousa da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo trata de compreender as relações humanas nos processos de acolhimento e atendimento na educação escolar e na saúde pública para analisar as várias interfaces da pessoa humana, considerando-a um ser multidimensional. As relações são estabelecidas por e para humanos, e este aspecto precisa ser levado em conta de modo contextualizado, favorecendo perspectivas de impulso e orientação para a construção de práticas humanizadoras. A abordagem metodológica consiste em um estudo qualitativo e utiliza-se da análise de conteúdo sobre duas obras de Paulo Freire (*Pedagogia do oprimido e Educação e mudança*), constituindo um *corpus* de análise organizado segundo as categorias *a priori*: a educação escolar e a saúde pública. O estudo enfoca os ganhos alcançados por um grupo de balsenses que, por meio de um projeto realizado em uma escola municipal da zona rural, com vistas à preservação do meio ambiente em parceria com profissionais da saúde, trouxe orientações pedagógicas aliadas às atividades de conscientização junto ao atendimento de saúde sobre as dificuldades de lidar com os resíduos produzidos, destacando o diálogo como método e estratégia de melhor convivência e de vida mais saudável. Delineia-se resultados de uma reflexão que, baseada na pedagogia humanizadora, confere dignidade aos sujeitos e favorece a construção de princípios e o cultivo de valores que desencadeiam outras compreensões promotoras de movimentos de superação de modelos desumanizadores.

**Palavras-chave:** Diálogo; educação; saúde; humanização.

### PAULO FREIRE AND THE DIALOGUE: INTERFACES BETWEEN PUBLIC HEALTH AND SCHOOL EDUCATION

### ABSTRACT

This study tries to understand the human relations in the reception and care processes in school education and public health to analyze the various interfaces of the human person, considering him to be a multidimensional being. Relationships are established by and for humans, and this aspect needs to be taken into account in a contextualized way, favoring perspectives of impulse and orientation for the construction of humanizing practices. The methodological approach consists of a qualitative study and uses content analysis on two works by Paulo Freire (*Pedagogia do oprimido e Educação e mudança*), constituting a *corpus* of analysis organized according to the *a priori* categories: school education and health public. The study focuses on the gains achieved by a group of balsenses who, through a project carried out in a municipal school in the rural area, with a view to preserving the environment in partnership with health professionals, brought pedagogical guidelines together with awareness activities together to health care about the difficulties of dealing with the waste produced, highlighting dialogue as a method and strategy for better living and healthier life. Outlines results of a reflection that, based on humanizing pedagogy, gives dignity to the subjects and favors the construction of principles and the cultivation of values that trigger other understandings that promote movements to overcome dehumanizing models.

**Keywords:** Dialogue; education; health; humanization.

ACEITO EM: 5/1/2022

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Rua Paraná, Centro – Santa Rosa/RS, Brasil. CEP 98780-184 <http://lattes.cnpq.br/8722880713063414>. <https://orcid.org/0000-0002-9691-1268>. [hedim@terra.com.br](mailto:hedim@terra.com.br)

<sup>2</sup> Faculdade de Balsas – Unibalsas. Balsas/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7810196569893363>. <https://orcid.org/0000-0003-1475-6311>. [daniemoota1@gmail.com](mailto:daniemoota1@gmail.com)

<sup>3</sup> Faculdade de Balsas – Unibalsas. Balsas/MA, Brasil. [camilasousaub@gmail.com](mailto:camilasousaub@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Paulo Freire é um dos maiores educadores com influência na educação e na saúde. A educação e a saúde pressupõem formas humanas de interação, pois as práticas profissionais são vinculadas intensamente com pessoas, seja no processo pedagógico de ensinar a ler e escrever, seja no atendimento e acolhimento aos pacientes. Neste sentido, o diálogo tem papel fundamental porque enriquece a convivência humana. Pensar a humanização pressupõe analisar as várias interfaces da pessoa humana, considerando-a um ser multidimensional. Esta pluralidade requer ser reconhecida, respeitada e analisada quando se realiza um processo de ensino e/ou um atendimento. Partimos deste pressuposto, ou seja, que a prática multidimensional e humana é essencial. As relações são estabelecidas por e para humanos e este aspecto precisa ser considerado de modo contextualizado.

Este estudo tem como objetivo principal refletir sobre práticas vivenciadas no contexto da educação escolar e o atendimento na área da saúde pública, destacando a premência de estabelecer interfaces dialógicas entre as diferentes áreas. O problema a ser discutido é a falta de diálogo que, por vezes, observa-se entre os profissionais da educação e da saúde, o que prejudica a prevenção e a preservação do meio, que poderia ser mais bem desenvolvida por intermédio de ações que articulassem as duas áreas diante do mesmo objetivo: garantia de saúde e melhor qualidade de vida da população. Compreende-se que, mediante o diálogo, ambas as áreas conseguem realizar suas atividades levando em conta a característica multidimensional que possui o humano. Como esferas essenciais à sociedade, a análise que aqui se faz demonstra o quanto uma pode contribuir com a outra quando movidas pelo interesse de perceber o humano na sua integralidade, sem perder de vista sua singularidade e incompletude, requerendo, então, dedicação constante ao ato de humanizar. Para uma interpretação da ideia de humanismo relacionada à saúde,

o termo fala do lugar da subjetividade no campo da saúde. Humanização, enquanto tornar humano significa admitir todas as dimensões humanas – históricas, sociais, artísticas, subjetivas, sagradas ou nefastas – e possibilitar escolhas conscientes e responsáveis (MUTTI, 2016, p. 97).

Dessa forma, é essencial “partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2018, p. 55). Assim, pressupõe-se o homem não apenas como ser que se adapta à sua realidade, mas que é dela fazedor, sendo, então, sujeito no mundo. Neste mesmo sentido, entende-se que o homem está constantemente em busca de si mesmo. Freire (2013a) destaca que é em razão da consciência de seu *inacabamento* que o homem se tornou educável, acrescentando, inclusive, que, na própria educação, ele deve assumir o papel de sujeito, deixando de ser objeto dela. Assim, ele vai tornando-se responsável “pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 2018, p. 60). Tais pressupostos trazem relevantes balizas a uma educação na perspectiva humanística.

Neste contexto, assume a educação um papel importante em termos de conscientização e de ressignificação do seu papel de sujeito “fazedor” de mundo, uma vez que ele “fará melhor toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas” (FREIRE, 2018, p. 60). Para tanto, discute-se, aqui, uma experiência realizada na escola a fim de mudanças de comportamento em seus alunos, de forma que essa mudança reflita em âmbito maior na sociedade, envolvendo famílias e pessoas próximas, sendo, assim, atitude de preservação à saúde, capaz de trazer resultados significativos.

Ao observar o caminho percorrido pela educação, pode-se perceber que, em grande medida, “as ações docentes significativas movimentam as práticas, as posturas e, conseqüentemente sua formação inicial e continuada mediante a construção de novos conhecimentos, entendimentos e compreensão” (MUTTI, 2016, p. 131). Na relação saúde e educação é possível oportunizar aos sujeitos a ação e a reflexão, e fazê-los entender que são agentes de mudança e transformação.

A mudança é um conceito descrito por Freire (2013b) em seu livro *Educação e mudança*, anunciando as possibilidades de o sistema de ensino favorecer os processos da mudança social. Isto porque, como sujeitos, somos capazes de produzir a nossa história sem imitar outrem, o que pressupõe uma educação libertadora, que Freire (2013a) recomenda em seu livro *Pedagogia do oprimido*, alertando que essa constrói possibilidades para diferentes amanhãs. “A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção” (FREIRE, 2013a, p. 40). Para, portanto, apresentar de forma visível os conceitos e as ideias estudadas nas obras, consolidam-se as atitudes dos sujeitos quando os modos de vida não apenas mudam, mas se transformam.

Para ilustrar, destaca-se uma experiência desenvolvida em uma Escola Municipal localizada na zona rural do município de Balsas-MA, Brasil, em que se pôde perceber a atuação da escola por meio de um projeto desenvolvido pelos professores de diferentes disciplinas, em parceria com os profissionais de saúde que atendem à região em que está localizada a escola. Todos os envolvidos mobilizam para a preservação do meio ambiente, para as mudanças de comportamento e para as reflexões dessas ações em torno de uma qualidade de vida e saúde pública mais efetiva.

É possível perceber, no projeto e no desenvolvimento das ações, que a educação tem significativo valor, além da função pedagógica, voltada aos ensinamentos de conteúdos científicos e de conscientização e preservação da saúde, com práticas cotidianas de vida mais saudáveis. Educação e saúde, quando abertas ao diálogo, entendendo o humano como sujeito de sua realidade, muito podem fazer não apenas como reparo dos danos, mas como prevenção.

Freire (2013a) sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. O que Freire (2013a) considera “como um dos pontos mais radicais e politicamente avançados” é a valorização da cultura

, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo, contrapondo-se à lógica de que era necessária a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros. Na educação, sobretudo, essa radicalidade implica enfrentamentos que são necessários para que a construção se efetive, verdadeiramente, democrática. O diálogo deve ser desencadeado de modo a favorecer que todos possam expressar sua opinião. Entre opressor e oprimido não existe possibilidade de diálogo; apenas aquele que comunica ao outro, em uma relação vertical. O processo de comunicação enraizado, estabelecido de cima para baixo, possui existência histórica reconhecida.

Instaurar o diálogo, entretanto, é algo que demanda aprendizagem de processos construídos coletivamente e, no caso do estudo que se apresenta, insere também a necessidade de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, que educam para as mesmas questões da vida humana. Na saúde e no contexto da escola convive-se com a pluralidade sempre, e nenhum espaço compreende a vida exaustivamente; portanto, ao promover modos de atuação articulados, há mais possibilidades de contribuir com a formação de todos. Não há um espaço único em que a humanidade possa pensar em si mesma e construir os melhores caminhos para prosseguir a caminhada por mais justiça social; há necessidade, sim, de, juntos, encontrarmos os modos de promover a consciência de ter hábitos de vida saudáveis e despertar para a construção de uma autonomia responsável capaz de constituir a qualidade de vida. Entende-se, neste sentido, a importância do diálogo e a relação entre as áreas da saúde e da educação, pois trabalham em torno da vida, do ser humano, para que possam contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a cidadania, partindo da valorização dos saberes e do diálogo, compreendendo “o inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2013a, p. 50), e, por conseguinte, possam favorecer, por meio do trabalho articulado, a formação da integralidade da vida humana.

Somos seres incompletos, inconclusos. Segundo Gadotti (2019, p. 18), “é por isso que precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade”. Justifica-se, por estas questões, a necessidade de os processos de educação e saúde fazerem-se mais articulados, pois isto representa uma forma significativa de contribuir com a conscientização de preservação em nome de todos.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo e utiliza-se da análise de conteúdo sobre duas obras de Paulo Freire (*Pedagogia do oprimido* e *Educação e mudança*), constituindo um *corpus* de análise organizado segundo as categorias *a priori*: educação escolar e saúde pública. O estudo enfoca as discrepâncias de uma educação bancária e da educação libertadora, destacando o diálogo como método e estratégia de convivência e de construção de uma vida mais saudável.

A partir do estudo das obras, faz-se uma análise de uma experiência realizada em uma Escola Municipal localizada na zona rural do município de Balsas, no Estado do Maranhão, Brasil. O município possui mais de cem mil habitantes, segundo dados do

IBGE (2018), distribuídos entre a zona rural e a urbana. A região do município de Balsas tem uma história de colonização feita pelos sertanejos vindos de outros Estados do Nordeste e, assim, possui muitas fazendas, tanto de criação de gado quanto em torno da agricultura, principal atividade econômica do município.

A Escola Raimundo Lopes dos Santos fica localizada no Povoado Belo Ares, conhecido, de maneira mais popular, como “Zé do Quelé”, situado a 18 quilômetros da cidade de Balsas. Esta escola atende aos estudantes que moram nas fazendas ao redor daquela região, ofertando os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 9º anos. O funcionamento da escola se dá da seguinte maneira: no turno matutino com as turmas de 6º a 9º anos e no turno vespertino com as turmas de 1º a 5º anos. O projeto foi desenvolvido no ano de 2019 com as turmas do matutino, sendo, então, alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, totalizando 65 alunos, envolvendo, ainda, os professores, coordenação, direção da escola e profissionais da saúde, além de familiares. Considerando, portanto, alunos, familiares e profissionais da educação e saúde, integraram o Projeto mais de cem pessoas.

A Escola Raimundo Lopes dos Santos tem estrutura simples, modesta, mas acompanhada e organizada pelo trabalho dos professores e coordenação bem como dos pais dos alunos, que ajudam em alguns aspectos de manutenção. Como escola do interior, possui um trabalho pedagógico bastante familiar, em que as pessoas se conhecem e fazem parte do mesmo convívio. As crianças deslocam-se até a escola de ônibus, o qual passa nas fazendas, realizando o transporte diário.

No que diz respeito à saúde, vale destacar que neste povoado não há um local próprio, com estrutura física adequada, ao atendimento médico, mas que no prédio da igreja organiza-se, mensalmente, um espaço em que o médico atende à população. Em casos de emergências, os moradores daquele local deslocam-se à cidade para procurar atendimento mais rápido. Dessa forma, por meio da escola é que são organizados e planejados os atendimentos bem como dadas orientações aos familiares dos estudantes e demais moradores.

O projeto justifica-se pela contribuição social e educativa, reconhecendo que práticas desse contexto são criações importantes para incentivar e inspirar novas ações como esta e que podem alcançar resultados que, aos poucos, vão fazendo a diferença não apenas em âmbito local, mas global. Além disso, o planejamento e a execução das atividades do projeto possibilitaram a integração da escola, e, de certo modo, a própria Universidade, com a saúde favorecendo tanto a comunidade acadêmica quanto as pessoas que fazem parte daquela região.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre os conceitos fundantes escolhidos na obra *Pedagogia do oprimido* nos remete a pensar a superação da educação bancária e a anunciar uma pedagogia libertadora, capaz de elucidar a questão de que não existe um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para integrar as gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela torna-se a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam, de forma crítica, com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Importa salientar que a obra *Pedagogia do oprimido* foi escrita por Paulo Freire em 1968, enquanto ele, exilado no Chile em decorrência da Ditadura Militar no Brasil, experienciava os reflexos de uma realidade opressora que difundia a cultura do silêncio e intensificava as desigualdades de todas as ordens. Ao avaliarmos o contexto atual, constata-se que as situações de opressão e imposição ainda persistem em muitos espaços, o que torna as concepções freirianas contemporâneas. Na obra *Educação e mudança*, escrita originalmente em espanhol e publicada pela primeira vez no Brasil em 1979, coincidindo com o retorno de Paulo Freire ao país após seu exílio coagido pela ditadura civil-militar brasileira, Freire (2013b) estabelece que o ser humano é o principal responsável pela transformação da sociedade em que vive.

Desta forma, a opção por esse referencial contribui para pensar a superação da educação bancária, uma vez que nesta concepção o sujeito é visto como um alguém vazio a ser preenchido com discursos e orientações prontas. Segundo Freire (2013a), transformar as pessoas em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, e leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo, inibindo o seu poder criativo de atuação e participação. A manipulação e a excessiva definição de encaminhamentos sem participação, consomem o que os homens são capazes de construir. No livro *Educação e mudança*, no entanto, Freire (2013b) anuncia uma organização didático-pedagógica que remete à participação corresponsável e reflexiva por meio da definição de palavras geradoras, entendidas como o universo vocabular dos sujeitos. Freire (2013b) propõe, ainda, que esta proposta seja mediada pelo diálogo; um diálogo não apenas como um método, mas como um procedimento para respeitar o saber do outro. Essa prática determina uma escuta atenta para que o dito seja entendido. Assim, esta proposta é uma das estratégias pedagógicas capaz de articular práticas escolares e de saúde pública para avançar na construção de outros modos de vida.

Em *Pedagogia do oprimido*, especificamente no capítulo terceiro, Freire (2013a, p. 79) especificou as condições para o diálogo que, sucintamente, assim se expressam: “o diálogo é uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”. Neste contexto, destaca-se aqui o projeto “Meio Ambiente: Um por todos... e todos pelo futuro do Planeta”, que surgiu a partir da percepção dos professores da escola de que o comportamento dos estudantes, no que diz respeito à preservação e cuidado com o meio ambiente, mostrava-se displicente, especialmente considerando que a escola é pequena e as pessoas que dela fazem parte são todas daquela região e deveriam cuidá-la como um bem que pertence a todos. Os professores sentiam-se incomodados por pequenas atitudes dos alunos no âmbito da escola, como jogar lixo no chão do pátio, como papel de balas, de suquinho<sup>4</sup> e de doces, o que, de forma geral, agredia o meio ambiente como um todo.

Outra preocupação, que é geral na escola, é a dificuldade de abastecimento com água potável. A água disponível não é possível de ser consumida em razão de não ser tratada. Por isso, o mesmo ônibus que traz os alunos para a escola traz, também, a água

<sup>4</sup> Esta é a forma como é chamado, no Maranhão, o sacolé ou geladinho, muito comum durante o intervalo porque a merendeira da escola vende. Então, todos os dias um grande volume desses papéis tinha de ser catado no pátio.

potável mandada por uma família para que alunos e professores possam hidratar-se durante o dia. Mais uma vez os professores e a coordenação da escola percebiam muito desperdício de água, quando alguns alunos enchiam seu copo, mas não tomavam toda aquela água, jogando-a fora logo em seguida.

Em razão desses comportamentos, decidiram fazer o planejamento do projeto voltado ao cuidado com o meio ambiente, buscando conscientizar e, para além disso, instigar ações que pudessem fazer parte do dia a dia de seus alunos a partir do pensar no outro, percebendo o mundo como um bem comum que precisa ser cuidado por todos e individualmente, contribuindo, assim, com o futuro do planeta. Dessa forma, definiram, então, o tema do projeto: “Meio Ambiente: Um por todos... e todos pelo futuro do Planeta”.

Estas inquietações manifestadas pelos professores correspondem a uma visão planetária de educação, em que o pensamento não está voltado apenas para aqueles que estão desfrutando hoje deste local, mas para além da própria existência. Esse entendimento leva a uma reflexão sobre uma dimensão de cidadania: a cidadania planetária. Para Morin (2011, p. 100), “a comunidade de destino planetário permite assumir e cumprir esta parte antropológica, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como todo”. O projeto é pensado para o meio ambiente com o olhar de que o planeta é um bem comum, e, assim, pertence não apenas aos que estão próximos temporal e geograficamente, mas àqueles que estão distantes e também àqueles que ainda virão.

Quando se trata da cidadania planetária com o olhar voltado ao meio ambiente, mais uma vez mostra-se o perigo de um pensamento instrumental, isto porque a concepção planetária requer uma visão complexa, no sentido do que é tecido em conjunto, ou seja, multidimensional. Pensar as decisões e os comportamentos ancorados em uma visão complexa, permite serem observadas mais incógnitas nesta equação, podendo, assim, reduzir os prejuízos em âmbito planetário. Freire (2016, p. 121) considera importante deixar claro aos estudantes que “o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental”. Tal ideia mostra-se bem contemplada na escolha do título do projeto desenvolvido pela escola.

Após decidido o tema geral do projeto, os professores definiram o objetivo em torno do qual todos iriam trabalhar: “promover o envolvimento dos alunos, professores e comunidade escolar em defesa à preservação do meio ambiente, compreendendo seus benefícios para uma vida mais saudável”. Como objetivos específicos foram estabelecidos: educar para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não para explorá-la, mas para amá-la; conviver num ambiente agradável onde um possa respeitar o outro e todos respeitem a natureza, garantindo vida saudável e de maior qualidade; compreender o sentido de ser cidadão consciente e participativo nas ações de preservação do meio ambiente e da saúde; repensar e avaliar as atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivemos.

Nestas premissas que envolvem o projeto pode-se perceber a importância de uma educação, como sugere Freire (2016), que seja problematizadora e não uma educação bancária, uma vez que a educação bancária se pauta apenas na transmissão de um co-

nhecimento acabado, enquanto a educação problematizadora faz-se junto com os estudantes, de forma dialógica, e permite abraçar questões sociais necessárias e relevantes ao contexto em que está sendo construído este conhecimento.

A partir desses objetivos e da temática geral, cada disciplina ficou responsável por pensar uma forma de trabalhar o projeto relacionada ao seu conteúdo, resultando em uma apresentação para o Seminário de encerramento, em que cada turma apresentaria para os demais colegas o resultado do que produziu.

A fim de nortear as discussões, fundamentar a proposta do projeto e a sua interlocução com a área da saúde, os professores resolveram contatar uma equipe da saúde, que faz atendimento do povoado, para uma palestra que falasse da relação da preservação do meio ambiente com a saúde da população. A partir dessa compreensão, consideraram contribuir para a interação e engajamento dos estudantes no projeto, bem como direcionar a informação para alcançar dimensões maiores, podendo serem levadas por eles as discussões apresentadas na palestra.

Foram apresentadas questões como a importância da arborização para o bem-estar e qualidade do ambiente e as formas como elas contribuem para uma boa saúde; questões como a higienização e uma alimentação saudável, o que envolve o investimento em hortas, que poderiam ser produzidas pelos alunos na própria escola, bem como a prioridade por alimentos naturais em detrimento dos industrializados. Destacaram as oportunidades que os estudantes e familiares daquela região possuem por estarem localizados na zona rural, tendo a possibilidade do cultivo próprio de frutas e verduras, o que propicia uma alimentação mais saudável.

É importante destacar que, para além da conscientização e reflexão, necessárias e significativas, o projeto visou a desenvolver ações para que a comunidade escolar pudesse perceber que está ao seu alcance fazer mais por um mundo melhor e por um ambiente mais saudável. Cita-se, por exemplo, que o projeto objetivou, também, estabelecer a diferença entre separar, reciclar e reutilizar; arborizar a escola, proporcionando um ambiente mais agradável para todos da comunidade; valorizar a importância das árvores na escola; obter mudas para o plantio, bem como a produção de uma horta, levando em consideração a necessidade de uma alimentação com mais qualidade, partindo das orientações dadas pelos profissionais da saúde. Essa forma de construção social e de convivência corrobora a pedagogia freiriana de que a educação é um ato político que não pode ser divorciado da vida. Ele definiu este como um princípio fundamental da pedagogia humanizadora.

Importa perceber que professores e alunos devem estar cientes das “políticas” que cercam a educação. A forma como os alunos são ensinados e o que lhes é ensinado serve a uma agenda política. Não há neutralidade! Educação e, especialmente, a pedagogia humanizadora, são instrumentos para a transformação e a superação das *situações-limites* (que são as situações de impotência, e Freire desvela essa compreensão num método criado por ele nos *círculos de cultura*, quando constata que as pessoas mergulhadas em contradições, em uma realidade opressora, se silenciam ante as situações de opressão). Freire (2013b) problematiza essa vivência e desencadeia a produção de situações que revelam que as *situações-limites* impostas são estratégias de dominação. Desvelar essa realidade requer a construção do *inédito viável*. Superar as barreiras

da vida pessoal e profissional e vencer os medos é, claramente, compreender que devemos nos nutrir da inconclusão humana; educar-se é sempre um devenir. Quanto mais *inéditos viáveis* concretizamos, mais estes se estendem e ampliam em outros desejos e outras práticas.

É, portanto, uma pedagogia de ação que, na saúde e na educação, se contrapõe à educação bancária, domesticadora, para mobilizar os pensamentos em prol da reivindicação da vida mais saudável a partir de uma educação problematizadora, libertadora, que se concretiza na ação cultural local. Com estes objetivos do projeto articulado percebe-se a escola em um movimento de tentar fazer com que os estudantes entendam que um mundo saudável e mais agradável, nesse caso mais arborizado, é construído por aqueles que “fazem” o mundo, uma vez que assumem seu papel de sujeitos de construção no mundo em que vivem.

Trazendo, ainda, a importância do diálogo, é necessário este ser enfatizado até mesmo dentro da própria educação. O projeto em estudo envolveu diferentes disciplinas para dar conta de uma situação-problema vivida por aquela comunidade escolar. Tal fato ressalva, também, a necessidade de uma visão integrada e não fragmentada na resolução de problemas. Assim, o projeto envolveu as disciplinas de História, Geografia, Português, Matemática, Ciências, Educação Física, Artes e Inglês. Durante dois meses as disciplinas foram trabalhando em torno do tema, unindo habilidades e competências para a construção de ações pensadas e desenvolvidas pelos estudantes, com a mediação dos professores.

Um panorama geral das atividades desenvolvidas neste período e as que foram apresentadas no Seminário de encerramento, segue especificado no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das atividades por turma e disciplina

Atividade	Disciplinas envolvidas	Turma
Confeção da logomarca do projeto com alunos	Artes e Português	Todas
Palestra sobre a relação da preservação do meio ambiente com a saúde e qualidade de vida	Palestra desenvolvida pelos profissionais da saúde que atendem a região	Todas
Construção do alfabeto ecológico	Ética, Religião e Geografia	9º ano
Coleta seletiva do lixo/Coreografia	Ciências e Educação Física	9º ano
Montagem de painel/Apresentação do Seminário	Artes, Português	6º ano
Produção de texto	Português, Ética e Religião	7º ano
Teatro	Português, Inglês, Artes	8º ano
Música (paródia)	História e Português	6º ano
Arborizar a escola	Todas	Todas
Plantação de uma horta	Todas	Todas
Apresentação de poesia	História e Português	6º ano
Júri Simulado	Português e Inglês	8ºano

Fonte: As autoras (2020).

A partir do Quadro apresentado pode-se destacar que, de forma geral, as atividades desenvolvidas pelos estudantes, além de não perderem de vista o sentido transversal e o objetivo próprio ao projeto, ainda propiciaram construir ou potencializar diferentes habilidades, como a criatividade, demonstrada de diferentes formas nas apresentações realizadas. Por meio da construção da logomarca do projeto, com descobertas artísticas, além de capacidade discursiva, foi criado o alfabeto ecológico, em que a equipe responsável escreveu todo o alfabeto de forma criativa e, para cada letra, escreveu uma palavra que representasse, de alguma forma, o tema geral do projeto, invocando sempre a relação meio ambiente e saúde.

Quando trabalhado sobre a coleta seletiva, a equipe distribuiu pela escola cartazes informativos e de incentivo à seleção do lixo, mostrando o que pode proporcionar a reutilização para fins de aproveitamento e correto descarte daqueles que não podem ser mais utilizados. Além dessa ação, o grupo apresentou uma coreografia da música “É preciso reciclar”, da Turma da Mônica, que tem como parte da letra “Reciclar o lixo é a solução / Pra acabar de vez com a poluição / O que é reciclado logo se transforma / E a gente reutiliza, mas de outra forma / Plástico vira bola, papel vira sacola / É só ter consciência do que se joga fora”.<sup>5</sup> Percebe-se aqui uma forma de aprender e ensinar, em que não se deixa de abarcar os conteúdos programáticos, mas também não se faz desligado do mundo da vida dos aprendizes.

Freire (2016, p. 109) assevera que não se deve afirmar: “se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política”. É importante ressaltar que quando bem-percebida pelos envolvidos a relação do conhecimento com a sua realidade, mais significativo ele se torna. Conforme Gadotti (2019, p. 19), “a educação pode ser formal, pode ser escolar e não escolar, oficial ou não. A escola precisa harmonizar a formalidade com a informalidade”, o que requer uma postura aberta de possibilidades de participação para que as diferenças se manifestem e sejam respeitadas.

Nas apresentações musicais, nos teatros, poesias e paródias, teve destaque a dimensão cultural, pois foi possível perceber a utilização das músicas e formas de apresentações bem características aos costumes e gostos da região em que está inserida aquela comunidade escolar. Como exemplo, segue uma paródia apresentada pelos alunos.

<sup>5</sup> Música composta por Márcio Araújo e Robson Bala. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/turma-damonica/1000315/>. Acesso em: jul. 2020.

Quadro 2 – Paródia apresentada pelos alunos junto com a professora

<p>Não posso viver bem          Não posso sossegar          O homem joga esgoto          E dejetos no mar          A água é preciosa          E pode acabar          Amigos consciência          Vamos preservar</p> <p>Água pra vida é primordial          Sem ela tudo deixa de existir          Abra o olho contra a poluição          Como vai viver a nova geração?</p> <p>É a ambição do capitalismo          Mudando clima e tornando chuva escassa          É preciso implantar S.O.S          Para não haver extermínio em massa.</p>	<p>Os pernilongos passam a noite lhe picando          Você não tem mais sono sossegado.          Esses transtornos quem provoca é o homem          Com um ecossistema desequilibrado</p> <p>Você corre e recorre ao agrotóxico          Procurando matar o inseto.          Mas uma coisa sabemos que é lógico.          Preservar é que é o certo.</p> <p>Cadê a água limpa?          Poluição comeu.          Cadê a mata atlântica?          Poluição comeu.          O peixe que é do rio?          Poluição comeu.          Nem o Chico Mendes sobreviveu.</p>
--	---

Fonte: As autoras (2020).

Além da criatividade e da relação da música com o tema do projeto desenvolvido, nota-se, também, a relação da preservação do meio ambiente com a dimensão saúde. O ambiente em que vivemos é de todos e, segundo Freire (2013a), o homem é um ser capaz de transformar sua história por meio de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura. Ao aproximar as áreas, assume-se uma prática de problematização de situações que faz reconhecer que o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade e na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência do seu meio e da sua própria capacidade para transformá-lo (FREIRE, 2013b).

Outro aspecto relevante do projeto foi em relação à plantação da horta. Os estudantes trouxeram informações valiosas oriundas de pesquisas feitas por eles, aprofundando o conteúdo já explicado pelos profissionais da saúde quando da palestra ocorrida na abertura do Projeto. Surgiram temas como os benefícios das diferentes variedades semeadas e plantadas e ainda combinações de como podem ser utilizadas para uma alimentação equilibrada, necessária à saúde e à qualidade de vida.

Imagem 1 – Frente da Escola e parte da arborização realizada pelos alunos



Fonte: As autoras (2020).

A Escola Raimundo Lopes dos Santos está localizada em território bastante seco, onde há dificuldades, especialmente, no período de intenso verão. Como já foi relatado, há problemas com a água, que precisa ser trazida pelos alunos, e também o ambiente muito seco pode provocar baixa umidade do ar, acarretando privação de respiração. Assim, por meio do Projeto, todos os envolvidos dividiram a tarefa de arborizar o pátio da escola, deixando o ambiente mais agradável e mais saudável.

Esta prática revela o quanto a capacidade anunciada por Freire (2013b), em *Educação e mudança*, concretiza-se no contexto da vida vivida por aqueles que, em suas comunidades, em seus espaços, decidem construir um outro mundo possível, articulando as interfaces das aprendizagens viáveis na educação e na saúde.

Este movimento de aprendizagem integrada entre as duas áreas contemplou o que legalmente já estava dito na Lei Orgânica de Saúde (Lei 8.080/1990), que, em seu artigo 3º, determina que “fatores como a habitação, a higienização, o meio ambiente, a educação, transporte, entre outras condições influenciam o estado de saúde-doença” (BRASIL, 2020). Mesmo identificados ganhos e avanços com o Projeto, é possível perceber ainda fragilidades no que diz respeito à integração entre a educação e a área da saúde para a promoção da qualidade de vida das pessoas. Na prática cotidiana observa-se que persiste a concepção de que o atendimento na saúde é apenas para a doença, esperando, assim, formas de remediar, prescindindo da riqueza das ações de prevenção. Neste contexto, é importante considerar que, segundo a mesma legislação, entre as ações que compreendem a função do Sistema Único de Saúde está a colaboração na proteção do meio ambiente. Sabe-se, porém, que a formação dos estudantes não me-

lhora apenas criando novas leis, novos métodos e novas tecnologias; a educação muda quando ela não está dissociada do contexto, quando “o educador [...] habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e por seus horizontes utópicos” (ALVES, 2016, p. 17). Em nenhum lugar do mundo, portanto, a escola melhorou sem a participação da sociedade. Eis o desafio da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação favorece atitudes de vida mais saudáveis nos aspectos de convivência humana. É pelo diálogo que se constroem estratégias de uma pedagogia humanizadora, que confere dignidade aos sujeitos, o que favorece a construção de princípios que desencadeiam outras compreensões sobre a realidade.

Os resultados revelam que a educação escolar e a saúde pública têm obrigatoriedade de conexões, ou seja, as interfaces são determinantes na resolução dos problemas. Isto porque, por meio do diálogo das ciências e das pessoas, é possível problematizar a realidade, o que favorece compreendê-la, explicá-la e transformá-la; desafio que superamos ao estabelecer um planejamento articulado entre os conhecimentos das diferentes áreas, constituindo uma prática multidimensional e formando sujeitos integrais; sujeitos que, na educação e na saúde, se constituem pela sua atuação coerente e humanizadora, viabilizando convivências mais harmoniosas.

Conclui-se, aqui, a relevância de se desenvolver práticas sociais articuladas entre diferentes áreas, porque o “Projeto Meio Ambiente: um por todos... e todos pelo futuro do Planeta”, mostra uma experiência que foi possível e exitosa em virtude da intercomplementaridade dos diferentes saberes das áreas, concebendo o humano como sujeito multidimensional. Este é um motivo pelo qual se destaca a necessidade de a educação e a saúde assumirem uma postura crítico-reflexiva em detrimento a uma educação no modelo bancário, em que a comunicação é unilateral, o processo ocorre por meio do depósito e acumulação dos fatos, e em que existe um mundo a ser comunicado ao invés de conhecido.

É por meio da educação escolar e de práticas articuladas com a saúde que as crianças e os jovens têm oportunidades de se aproximar de aprendizagens significativas para uma qualidade de vida ante a complexidade de uma formação integral. É na ação conjunta da educação com a saúde que os profissionais podem desafiar a escola e os conhecimentos nela construídos para práticas de uma vida mais saudável e de cuidado do ambiente.

Aprender significa estar aberto para se relacionar e interagir com o mundo à sua volta. Os profissionais, ao considerarem a particularidade de cada estudante na construção da sua aprendizagem, conhecendo as múltiplas formas pelas quais eles aprendem, favorecem a construção do protagonismo, sendo sujeitos ativos e construtores de seu próprio mundo, envolvidos na construção de uma sociedade humanizada e humanizadora.

Finalizamos esta reflexão com os versos que foram escritos pela professora Nazaré, que viveu junto com a escola toda esta experiência e parece resumir, na simplicidade e riqueza das rimas, muito do que foi discutido até aqui, sem deixar de, também, abrir caminhos para a continuidade desse diálogo, para que, assim, novas conversas se iniciem.

Por meio desse projeto.  
Nesse mundo infantil  
Com atividades lúdicas  
De forma prática e sutil.  
O cuidado com o meio ambiente  
Toda criança ali viu.  
E uma nova mentalidade.  
Logo ali surgiu.

Um cidadão planetário.  
Se forma nessa idade.  
Preservar a natureza  
E sua diversidade  
O cuidado com a casa comum  
Deve ser nosso legado  
Ocupar pauta de destaque  
Em nossas atividades.  
(Professora Maria de Nazaré, 2019)<sup>6</sup>.

Enfim, destaca-se que educar de forma indissociada privilegia uma formação mais humana e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa, no sentido de aferir espaço para que todos tenham uma vida saudável, ou seja, uma vida boa, plena.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Para quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- BRASIL. *A Lei Orgânica de Saúde* (Lei 8.080/1990). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 12 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

<sup>6</sup> A autora, professora Maria de Nazaré, autorizou a utilização dos versos por ela elaborados neste estudo.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2018*. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=ibge+2018+censo+populacional+de+balsas+maranhao&oq=ibge+2018+censo+populacional+de+balsas+maranhao&aqs=chrome..69i57.15514j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 19 ago. 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes essenciais à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MUTTI, Maria do Carmo da Silva. *Pedagogia hospitalar e formação docente: a arte de ensinar, amar e se encantar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

# PROFESSORES/EDUCADORES EM PANDEMIA COVID-19: Percepções de Saúde, Rotinas Pessoais e Competências Profissionais

Zélia Ferreira Caçador Anastácio<sup>1</sup>

Celeste Antão<sup>2</sup>

Maria Luísa Cramês<sup>3</sup>

## RESUMO

O confinamento imposto pela Covid-19 obrigou escolas e professores/educadores a adaptarem-se de imediato e a enfrentar desafios impensáveis até ao momento. O objetivo deste trabalho foi averiguar a relação entre percepções de saúde, alteração de rotinas e preparação para ensino a distância de professores/educadores portugueses em confinamento. A metodologia foi mista e o estudo transversal. Aplicou-se um questionário *on-line* a professores/educadores lecionando desde o pré-escolar até ao ensino secundário. A amostra incluiu 304 docentes, sendo 247 mulheres e 57 homens, com as faixas etárias predominantes dos 41-50 e dos 51-60 anos, sendo o nível de ensino predominante o secundário. Procedeu-se à análise estatística descritiva utilizando-se teste t,  $X^2$  e a correlação de Pearson. Quanto à percepção de saúde, a maioria dos professores considerava-se com saúde razoável ou boa. Grande parte não manteve as rotinas diárias com a sua família, assim como não se considerava preparado para trabalhar a distância. Encontraram-se correlações positivas significativas entre a percepção de saúde e a manutenção das rotinas diárias e a preparação para trabalhar a distância. Os resultados fornecem uma base de reflexão quanto ao modo como estes profissionais sentem fragilidade da sua saúde em contexto de sobrecarga de trabalho.

**Palavras-chave:** Percepção de saúde; ensino a distância; professores; rotinas.

## TEACHERS/EDUCATORS IN PANDEMIC COVID19: HEALTH PERCEPTIONS, PERSONAL ROUTINES AND PROFESSIONAL SKILLS

## ABSTRACT

The confinement imposed by Covid-19 forced schools and teachers/educators to immediately adapt and face challenges unthinkable until now. The aim of this study was to investigate the relationship between health perceptions, changes in routines and preparation for distance learning among Portuguese teachers/educators in confinement. The methodology was mixed and a cross-sectional study was done. An online questionnaire was applied to teachers/educators, teaching from preschool to secondary education. The sample included 304 teachers, 247 women and 57 men, with the predominant age groups of 41-50 and 51-60 years old, and the predominant level of education was secondary school. Descriptive statistical analysis was performed using the t-test,  $X^2$  test and Pearson's correlation. Regarding the perception of health, most teachers considered themselves to be in reasonable or good health. Most of them did not maintain daily routines with their families, as well as did not consider themselves prepared to work remotely. Significant positive correlations were found between perceived health and maintenance of daily routines and preparedness to work remotely. The results provide a basis for reflection on how these professionals perceive the fragility of their health in a context of work overload.

**Keywords:** Health perception; distance learning; teachers; routines.

ACEITO EM: 29/12/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho Campus de Gualtar 4710-057 – Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-3786-6559>. [zeliarf@ie.uminho.pt](mailto:zeliarf@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup> Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança – Bragança, Portugal – <https://orcid.org/0000-0003-1721-5836>. [celeste@ipb.pt](mailto:celeste@ipb.pt)

<sup>3</sup> Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança – Bragança, Portugal - <https://orcid.org/0000-0002-1465-7615>. [maria.crames@ipb.pt](mailto:maria.crames@ipb.pt)

## INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia causada pelo coronavírus Sars-CoV-2 em 2019, na cidade de Wuhan, na República Popular da China, deparando-nos com a rápida propagação deste vírus, o isolamento social com a recomendação para ficar em casa, acompanhado pelo uso de máscaras e soluções hidroalcoólicas para desinfecção de mãos e superfícies, tornou-se a primordial recomendação das autoridades de saúde tanto em âmbito mundial, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), quanto nacional, em Portugal, pela Direção Geral da Saúde (DGS). Na tentativa de contenção dos contágios, foram sendo decretados consecutivos estados de calamidade e de emergências e situações de contingência (VIEIRA DE ALMEIDA, 2021), bem como foram montados cercos sanitários em zonas de maior prevalência de contágios. O teletrabalho foi uma das medidas generalizadas a vários setores de atividade em que tal era possível, o que se aplicou ao sistema educativo português.

O confinamento imposto pela pandemia obrigou o fechamento temporário das escolas, tendo professores e alunos, de todos os níveis de ensino, de se adaptar rapidamente e munir-se de equipamentos para poder dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem a partir das próprias habitações. Esta realidade, por um lado, confirmou a necessidade expressa no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória de que os jovens devem terminar este percurso educativo com competências para lidar com a imprevisibilidade dos tempos atuais e as mudanças aceleradas, com implicações na prática docente, nomeadamente a organização do ensino, prevendo estratégias de trabalho diversificadas e utilização crítica de diversas fontes de informação e de tecnologias de informação e comunicação (MARTINS *et al.*, 2017). Por outro lado, veio trazer à discussão o que Ramlow e Berticelli (2018) afirmam: o grande desafio da atualidade é pensar a educação numa sociedade instável, complexa e marcada por incertezas, em que as tecnologias estão presentes tanto no cotidiano quanto nas salas de aula. Neste caso, as tecnologias tornaram-se imprescindíveis para assegurar a continuidade do processo educativo, não obstante as alterações que o mesmo sofreu, tanto em termos de horários quanto de abordagem dos currículos.

No uso das tecnologias de informação e comunicação, geralmente as crianças e os adolescentes revelam mais competências, sendo, por isso, chamados de “nativos digitais”, por já terem nascido em tempos de acesso generalizado a estes recursos, enquanto os adultos (pais e professores) são “imigrantes digitais”, que sempre terão algumas dificuldades a superar neste domínio para orientar adequadamente as crianças e jovens (AMES, 2016). Esta dicotomia acentua-se sobretudo quando Portugal se depara com um corpo docente envelhecido, tendo no ano letivo de 2018/19 mais de metade (54,1%) dos docentes do ensino público idade igual ou superior a 50 anos (CNE, 2020), logo com grande proporção de professores e educadores que não nasceram num ambiente digital e cuja formação pode não ter sido suficiente para um empoderamento para o uso de tecnologias em contexto educativo.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), nomeadamente as móveis, têm sido incorporadas nas práticas cotidianas por quase todas as pessoas. Por motivações diversas, quase todos têm vindo a usufruir dos benefícios da conexão em

rede por meio da portabilidade destes equipamentos (DAMASCENO; NEVES, 2021). Dada a necessidade de continuar o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se tentava conter a disseminação do coronavírus Sars-CoV-2, foram criadas duas medidas pelo Ministério da Educação: o “Estudo em Casa”, com transmissão de aulas via televisão, bem como as aulas *on-line* em substituição às presenciais, podendo ser síncronas e/ou assíncronas, ficando, então, os professores e educadores, em geral, em teletrabalho, praticando-se, assim, o Ensino a Distância (E@D).

O E@D é uma metodologia adotada quando é impossível assegurar um ensino presencial aos estudantes. Somente é aplicável corretamente quando há maturidade, autodisciplina e motivação suficientes, baseando-se no princípio de que um adulto é capaz de aprender por si próprio se possuir bases suficientes para tal caso. Ihe sejam facultados materiais didáticos propositadamente elaborados para esse efeito (TRINDADE, 1990).

Com isto, os professores/educadores sofreram alterações nas suas práticas e rotinas, tanto profissionais quanto de vida pessoal, de uma forma abrupta e acrescida do isolamento social. Esta realidade exigiu-lhes uma adaptação em tempo recorde e a capacidade de enfrentar desafios até então impensados num curto período de tempo. As circunstâncias implicaram desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências pedagógicas adequadas ao ensino a distância, adaptação a ferramentas para as quais os professores/educadores não estavam habilitados, bem como preocupações com estratégias de resposta, obrigando os mesmos a trabalhar mais horas e dias do que o antes estipulado. Além disto, estes profissionais viram também à prova a sua competência emocional, tendo de gerir as suas reações emocionais às circunstâncias, ou seja, gerir cumulativamente os mesmos sentimentos de ansiedade, medo, preocupação e incerteza que afetam alunos, encarregados de educação e sociedade em geral perante as ameaças da pandemia. Somou-se, ainda, a exigência de gerir o teletrabalho e o cuidado de filhos menores ou parentes seniores e, conseqüentemente, o cansaço daí resultante (OPP, 2020).

Neste sentido, como investigadoras nas áreas da educação e da saúde, ante os relatos e queixas dos profissionais da educação a que íamos assistindo, advindos das novas exigências, decidimos averiguar as percepções de saúde, rotinas pessoais e competências profissionais de professoras/es e educadoras/es de infância no primeiro período de confinamento e verificar a influência de fatores sociodemográficos nessas percepções.

## METODOLOGIA

A abordagem metodológica seguida foi mista, na medida em se procedeu a análises quantitativas e qualitativas dos dados obtidos. O tipo de estudo foi transversal, tendo cada sujeito participado uma única vez na recolha de dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2017).

O instrumento de recolha de dados foi um questionário construído para atender especificamente aos propósitos desta investigação. O questionário, do tipo misto (questões abertas e fechadas), incluiu questões de caracterização sociodemográfica dos participantes (sexo, idade, filhos), incluindo as relacionadas à atividade profissional (habilitações académicas, tempo de serviço, vínculo profissional, funções de gestão, grau

de ensino em que atuavam), e questões sobre as suas percepções de saúde, de rotinas pessoais e de competências profissionais, sendo estas três consideradas variáveis dependentes. Para a recolha dos dados o questionário foi enviado a diretores de agrupamentos de escolas da região norte de Portugal, depois de lhes ter sido apresentado o projeto de investigação. Posteriormente, estes reencaminharam o *link* de acesso ao questionário pelo *e-mail* institucional para professoras/es e educadoras/es desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário para seu preenchimento *on-line*.

A recolha de dados iniciou-se no primeiro período de confinamento, decorrendo durante dois meses – de meados de abril a meados de junho de 2020 –, com o intuito de recolher informação no momento em que os profissionais estavam a vivenciar a nova modalidade de ensino. O ficheiro Excel, obtido da recolha *on-line*, foi importado pelo programa de análise estatística SPSS (versão 27.0). Procedeu-se a análises descritivas para as variáveis de caracterização da amostra e para as três variáveis dependentes, ao que se seguiram os testes estatísticos adequados (*t* de Student, não paramétricos, Qui-quadrado e Correlação). As respostas às questões abertas foram categorizadas num processo de análise de conteúdo após leitura flutuante, pré-análise e tratamento objetivando a criação de categorias emergentes dos dados como recomendado (BARDIN, 2015).

No que se refere a procedimentos éticos, o questionário iniciava-se com uma questão de consentimento livre e informado, a qual era obrigatória para poder continuar o preenchimento. Não houve qualquer registo que pudesse identificar os participantes, estando totalmente garantido o anonimato. O questionário era adequado ao nível de literacia desta população, fluente em leitura e escrita, podendo ser facilmente autoadministrado (POLGAR; THOMAS, 2020). Também todos os respondentes eram maiores de idade e reuniam condições de poder decidir participar voluntariamente, bem como abandonar o preenchimento e/ou não submeter a resposta. Foram respeitadas todas as normas de conduta ética na investigação com pessoas em vigor em Portugal, assim como os códigos de conduta ética da Universidade do Minho e do Instituto Politécnico de Bragança adequados a este tipo de investigação.

## Amostra

A amostra foi do tipo bola de neve e ficou constituída por um total de 304 professores/educadores, apresentando-se a sua caracterização com base nas variáveis independentes consideradas (Tabela 1). Responderam ao questionário 247 mulheres e 57 homens. Para os fatores idade e tempo de serviço definiram-se grupos com intervalos de dez anos. Para a idade predominou a faixa etária dos 41 aos 50 anos (43,4%), seguida da dos 51 aos 60 anos (38,5%) e para o tempo de serviço a maior parte dos profissionais (72,4%) contava já com 21 ou mais anos. Quanto a habilitações académicas, a grande maioria (75,7%) possuía Licenciatura. O ciclo de ensino predominante em que atuavam foi o Ensino Secundário (28,0%), seguido de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 3º CEB, ambos com 22,7% dos participantes. A grande maioria dos professores não exercia funções de gestão (83,2%), tinha vínculo profissional (89,8%) e tinha filhos (80,3%).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra

Variável		Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sexo	Feminino	247	81,3
	Masculino	57	18,8
Idade	21-30	1	0,3
	31-40	21	6,9
	41-50	132	43,4
	51-60	117	38,5
	≥61	33	10,9
Tempo de serviço	≤10	20	6,6
	11-20	64	21,1
	≥21	220	72,4
Habilitações Acadêmicas	Licenciatura	230	75,7
	Mestrado	64	21,1
	Doutoramento	10	3,3
Nível de Ensino	Intervenção Precoce	1	0,3
	Pré-Escolar	17	5,6
	1º Ciclo	69	22,7
	2º Ciclo	46	15,1
	3º Ciclo	69	22,7
	Secundário	85	28,0
	3º Ciclo e Secundário	5	2,0
	Profissional/Efas	3	1,0
	Vários níveis/Educação especial	9	3,0
Funções de gestão	Sim	51	16,8
	Não	253	83,2
Vínculo profissional	Sim	273	89,8
	Não	31	10,2
Filhos	Sim	244	80,3
	Não	60	19,7

Fonte: As autoras.

## RESULTADOS

### Percepções de Saúde

Na questão sobre como avaliavam a sua saúde no último mês, a resposta mais frequente foi razoável, notando-se que a maioria (71,7%) dos professores/educadores considerava ter uma saúde razoável (131) ou boa (87). Mais de 20% da amostra, porém, percecionava a sua saúde como má ou muito má e apenas cerca de 5% entendia ter muito boa saúde, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Percepção de saúde dos professores e educadores

	N	%
Muito Má	12	3,9
Má	58	19,1
Razoável	131	43,1
Boa	87	28,6
Muito Boa	16	5,3

Fonte: As autoras.

Aplicando teste *t* de Student para comparar dois grupos dicotômicos, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de saúde e os fatores sexo, funções de gestão, vínculo profissional e ter filhos. Já a preparação para trabalhar a distância, no entanto, revelou influência bastante significativa na percepção de saúde dos professores/educadores, constatando-se que aqueles que não se sentiam preparados para tal manifestaram uma avaliação da sua saúde mais baixa (Tabela 3).

Tabela 3 – Teste *t* de Student para percepção de saúde e preparação para E@D

	Preparada/o para trabalhar a distância	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Percepção da sua saúde durante o último mês	Não	182	2,94	-4,375	<,0001
	Sim	122	3,39		

Fonte: As autoras.

A percepção de saúde correlacionou-se positiva e significativamente com as habilitações académicas ( $r=,138$ ;  $p=,016$ ), revelando, assim, que os professores/educadores com habilitação académica mais elevada avaliavam mais positivamente a sua saúde.

## Rotinas pessoais

Relativamente às rotinas pessoais e com a família, 63,5% dos profissionais de educação (193) afirmaram não as ter mantido, havendo apenas 36,5% que as manteve (111). Das rotinas que foram alteradas registrou-se maior frequência na disponibilidade para as tarefas domésticas, opção assinalada por 158 participantes, ou seja, 52,0% do total da amostra, seguindo-se a alteração no horário de deitar para 45,7% e no horário das refeições para 42,1%. O envolvimento no apoio ao estudo dos filhos foi em que menor percentagem revelou alterações, apenas 27,6% de toda a amostra (Tabela 4).

Tabela 4 – Rotinas pessoais que sofreram alteração

Rotinas	F	%
Disponibilidade para as tarefas domésticas	158	52,0
Horário de deitar	139	45,7
Horário das refeições	128	42,1
Horário de acordar	112	36,8
Maior envolvimento no apoio ao estudo dos filhos	84	27,6

Fonte: As autoras.

Aplicando o teste de Qui-Quadrado para verificar a relação de dependência entre a manutenção das rotinas pessoais e as variáveis independentes dicotômicas sexo, funções de gestão, vínculo profissional, ter filhos e considerar-se preparado/a para trabalhar a distância, notou-se que apenas este último fator revelou influência significativa ( $p < ,0001$ ) nas rotinas pessoais (Tabela 5), constatando-se que a maior parte dos professores/educadores que não mantiveram as suas rotinas pessoais diárias com a família também não se consideravam preparados/as para trabalhar a distância, sendo 130 de 193, ou seja, 67,4% deste grupo.

Tabela 5 – Teste de Qui-Quadrado entre rotinas pessoais e preparação para trabalhar a distância

		Manteve as rotinas diárias com a sua família			$\chi^2$	$p$
		Não	Sim	Total		
Preparada/o para trabalhar a distancia	Não	130	52	182	12,339	<,0001
	Sim	63	59	122		
Total		193	111	304		

Fonte: As autoras.

Averiguando a relação entre a mudança de rotinas pessoais e as variáveis independentes de natureza ordinal, também com o teste de Qui-quadrado, observou-se que o tempo de serviço e o ciclo de ensino em que os profissionais de educação atuavam não revelaram influência. Diferenças significativas, porém, foram encontradas entre os grupos de idade e de habilitação acadêmica (Tabela 6). Em relação à idade, o grupo de 41-50 anos foi o que mais alterou as suas rotinas, notando-se menos alterações com o avançar da idade. Para a habilitação acadêmica constatou-se que o grupo de professores/educadores licenciados foi aquele em que, percentualmente, mais profissionais alteraram as suas rotinas, à medida que nos grupos de habilitação mais avançada se observou uma maior tendência proporcional para a manutenção das mesmas.

Tabela 6 – Qui-quadrado para rotinas pessoais com idade e habilitação acadêmica

		Manteve as rotinas diárias com a sua família		Total	$\chi^2$	$p$
		Não	Sim			
Idade	21-30	0	1	1	12,387	,015
	31-40	15	6	21		
	41-50	96	36	132		
	51-60	65	52	117		
	>60	17	16	33		
Total		193	111	304		
Habilitações acadêmicas	Licenciatura	155	75	230	6,223	,045
	Mestrado	33	31	64		
	Doutoramento	5	5	10		
Total		193	111	304		

Fonte: As autoras.

## Competências profissionais

Em relação à percepção de competências profissionais, a primeira questão (fechada) sobre a preparação para trabalhar a distância revelou que 182 professores/educadores (59,9%) não se consideravam preparados/as, havendo menos de metade da amostra (122 ou 40,1%) que entendia ter competência para esta modalidade de ensino. Ao questionar-se sobre quais tinham sido as maiores dificuldades sentidas neste período (questão aberta sujeita à análise de conteúdo, categorização de respostas e quantificação de categorias), salientaram-se as dificuldades de comunicação/isolamento e falta de contato físico, sentidas por mais de metade da amostra (62,17%), seguidas das dificuldades associadas à alteração de métodos e estratégias, ainda referidas por mais da metade dos participantes (50,32%). O excesso de trabalho (47,69%) e a gestão das plataformas (41,12%) foram as dificuldades que se seguiram em frequência, estando, provavelmente, associadas. A Tabela 7 apresenta as dificuldades mais intrínsecas ao indivíduo e passíveis de interferir na sua saúde, nomeadamente, alteração de rotinas, fadiga física e mental e insegurança. Dificuldades menos reportadas, mas também emergentes da categorização destas respostas, relacionaram-se com as interações com encarregados de educação e alunos.

Tabela 7 – Dificuldades sentidas pelos professores/educadores

Dificuldades sentidas	N	%
Alteração da comunicação/isolamento/falta de contato físico	189	62,17
Alteração de métodos e estratégias	153	50,32
Excesso de trabalho	145	47,69
Gestão de plataformas	125	41,12
Alteração de rotinas	105	34,54
Fadiga física e mental	65	21,38
Insegurança	58	19,08
Incompreensão dos encarregados de educação	58	19,08
Falta de recursos	57	18,75
Silêncio dos alunos	57	18,75
Mudança de paradigma	56	18,42
Desafiante	16	5,26

Fonte: As autoras.

Vários professores reportaram um conjunto de dificuldades, como se exemplifica com a resposta de uma professora de 3º Ciclo, de idade entre os 51-60 anos, licenciada, com funções de gestão, com vínculo profissional, sem filhos e que se sentia preparada para trabalhar a distância:

*Lidar com os silêncios dos alunos nas aulas; impotência face às dificuldades dos alunos em usar equipamentos e aplicações de ensino a distância; avaliar; intromissão de pais ou de outros familiares dos alunos nas aulas.*

Na questão aberta “de que forma a Covid-19 alterou a vida profissional”, poucos participantes (27) declararam que não tiveram alterações. Das mudanças reportadas, verificou-se que os métodos pedagógicos e de trabalho, o volume de trabalho e solicitações, bem como a alteração de tudo e de forma radical, foram as categorias de resposta mais frequentes (Tabela 8). Seguiram-se as alterações relacionadas com o isolamento

e a falta de contato com colegas, emergindo, ainda, a readaptação, vida familiar e rotinas, alterações de índole psicológica e, por fim, o contacto com os alunos com menor expressão, o que se compreende, pois, embora virtual, havia contato diário com eles, o mesmo não acontecendo nos intervalos com os colegas.

Tabela 8 – Alterações de rotinas referidas pelos professores/educadores

Alteração	N	%
Métodos pedagógicos e de trabalho	71	23,36
Volume de trabalho e solicitações	69	22,70
Tudo e de forma radical	53	17,43
Isolamento e saúde mental	21	6,91
Contacto com os professores	18	5,92
Readaptação	15	4,93
Vida familiar e rotinas	14	4,61
Psicologicamente/estresse e aumento de ansiedade	9	2,96
Contacto com os alunos	7	2,03
Total	277	91,12

Fonte: As autoras.

Para ilustrar as alterações na vida profissional temos o exemplo de uma professora de 1º Ciclo, com idade de 51-60 anos, com Mestrado, mais de 21 anos de serviço, funções de gestão, vínculo profissional, filhos e que se sentia preparada para o ensino a distância, que ressaltou:

*Aumento de carga horária, na pesquisa de recursos e materiais digitais, na planificação das atividades e tarefas do Roteiro diário e na preparação das aulas síncronas e assíncronas.*

Por fim, testou-se as correlações de Pearson entre as três variáveis dependentes, tendo constatado-se que a percepção de estar preparado/a para trabalhar a distância se correlacionou positiva e significativamente com a percepção de saúde e a manutenção das rotinas diárias pessoais e com a família (Tabela 9). A correlação significativa mais forte ( $r=,341$ ;  $p<,0001$ ), também positiva e apenas moderada, todavia, foi encontrada entre a percepção de saúde e a manutenção das rotinas diárias.

Tabela 9 – Correlações de Pearson entre preparação para trabalhar a distância, percepção de saúde e manutenção de rotinas pessoais

		Preparação para trabalhar a distancia	Percepção de saúde durante o último mês	Manteve as rotinas diárias com a sua família
Preparação para trabalhar à distancia	Correlação de Pearson	1	,244**	,201**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000
	N	304	304	304
Percepção de saúde durante o último mês	Correlação de Pearson	,244**	1	,341**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000
	N	304	304	304
Manteve as rotinas diárias com a sua família	Correlação de Pearson	,201**	,341**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	
	N	304	304	304

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: As autoras.

## DISCUSSÃO

O presente estudo revelou que a situação de confinamento, determinado pela pandemia da Covid-19, teve implicações para os professores/educadores dos vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. A investigação mostrou, também, que a maioria dos professores portugueses desta amostra (59,9%) não se considerava suficientemente capacitada para lidar com o ensino a distância, e foi necessário adaptar-se de imediato. Em consequência, o confinamento e as dificuldades de uso de recursos para trabalhar a distância tenderam a repercutir-se nas percepções de saúde (com mais de 70% entendendo ter uma saúde razoável) e na alteração de rotinas, o que foi vivenciado pela maioria (63,5%).

Em relação às percepções de saúde, tendo a maioria dos professores/educadores da nossa amostra percebido a sua saúde como razoável e dada a influência revelada pela preparação para trabalhar a distância, com mais de metade da amostra não se considerando preparado/a, entendemos que este fato pode ter-lhes causado mais ansiedade e estresse, aumentando o seu trabalho para se capacitarem para a utilização das ferramentas tecnológicas e, em todo esse acréscimo de tarefas, terem sentido a sua saúde afetada, com menos tempo de descanso, até porque também 45,7% indicaram alterações no horário de deitar. Por outro lado, o fato de se ter encontrado uma correlação positiva entre a habilitação acadêmica e a percepção de saúde, reforça-nos a ideia de que os que tinham habilitação mais elevada teriam certamente mais competência para lidar com os recursos tecnológicos e, por outro lado, certamente também mais predisposição e motivação para ir aprendendo mais, o que pode os ter munido de mais capacidades tecnopedagógicas.

Merece um olhar atento a porcentagem da amostra que considerou a sua saúde má ou muito má (no total 23,0%). Encontramos referência a resultados semelhantes em outros estudos de Portugal (FERNANDES *et al.*, 2021) e do Brasil (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), onde as perturbações de saúde são ilustradas por termos como ansiedade, medo, estresse e esgotamento. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), a docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada, sendo capaz de dar respostas, mas avançando no meio da incerteza e da adversidade, o que requer uma atenção especial.

Nas alterações nas rotinas pessoais e atividades diárias com a família, salienta-se, em primeiro lugar, a disponibilidade para as tarefas domésticas. Estes nossos resultados estão em consonância com os do estudo realizado no Brasil pelo Instituto Península (2020), incluindo 2.400 professores da Educação Infantil ao Ensino Médio de todo o país, com o objetivo de identificar sentimentos e percepções dos profissionais ante a Covid-19. A pesquisa mostrou que mais de 70% dos professores brasileiros já tinha necessitado mudar muito ou totalmente as suas rotinas pessoais e profissionais, revelando, igualmente, que a organização pessoal e a atividade no meio familiar, incluindo questões do lar, foram as mais referidas pelos/as professores/as.

A alteração que se seguiu no nosso estudo, foi a dos horários de deitar. Por outro lado, olhando os fatores com influência nesta variável, destaca-se apenas a relação de dependência significativa entre a alteração das rotinas diárias e a percepção de prepa-

ração para trabalhar a distância, o que nos leva a entender que a escassa preparação para o trabalho remoto com ferramentas tecnológicas, implicou alterações no cotidiano dos professores na medida em que certamente precisaram despende mais tempo para fazer frente a estas novas solicitações, podendo isso levá-los a retardar o horário de deitar. Encontramos suporte a este resultado também no estudo do Instituto Península (2020), em que, apesar do atual contexto, cerca de 60% dos professores indicaram usar o seu tempo para estudar e aperfeiçoar os seus conhecimentos. Encontramos, assim, dados similares perante um mesmo problema em dois países diferentes.

Tendências semelhantes foram encontradas por Borba *et al.* (2020) num estudo da Associação Brasileira de Ensino de Biologia com 187 docentes de ciências, sendo a grande maioria (80,2%) do Rio de Janeiro, com mais de metade atuando no Ensino Médio (55%) e os restantes (45%) nos anos finais do Ensino Fundamental. Os respondentes revelaram dificuldades relacionadas com a conexão da internet, a sobrecarga de trabalho, as emoções e problemas de saúde mental, assim como as condições para o trabalho em casa. Estes autores, no que se refere às atividades domésticas e à dinâmica de trabalho docente, salientam que, com o *home office*, o limite das atribuições familiares e profissionais fica pouco definido, pois, no ambiente, é frequente que as dinâmicas domésticas causem transtornos durante o expediente de trabalho do docente e vice-versa.

Este fato não nos surpreende em sociedades onde as tarefas domésticas ficam mais a cargo das mulheres, o que se coaduna com a amostra do nosso estudo e com a do Instituto Península, compostas por esmagadoras maiorias de mulheres na docência. Conjugam-se aqui dois fatores associados ao papel de gênero que, embora muitas vezes contestados, continuam a perdurar e a sobrecarregar a mulher professora e dona de casa com tarefas numa emergência de readaptação ao novo e exigente ensino a distância.

As alterações de rotinas pessoais estão intimamente associadas às de rotinas profissionais e percepção de competências neste domínio, fazendo emergir vários tipos de dificuldades sentidas pelos professores/educadores. Neste estudo salientam-se as alterações da comunicação, o isolamento e a falta de contato físico, seguidas de alterações de métodos e estratégias acrescidas de excesso de trabalho. Ora, verificando que a nossa amostra tinha 59,9% dos docentes sem preparação para trabalhar a distância, torna-se óbvio que com o excesso de trabalho se suceda a dificuldade de gestão de plataformas e se perceba dificuldades relacionadas com a índole pessoal, reforçando o resultado de alteração de rotinas e fazendo emergir a fadiga física e mental, bem como os sentimentos de insegurança e incompreensão. Em outro estudo realizado em Portugal (já suprarreferido), incluindo o continente e regiões autónomas, com 2.369 professores, também de todos os níveis de ensino (FERNANDES *et al.*, 2021), resultados semelhantes foram encontrados no que se refere às dificuldades de adaptação repentina ao E@D e aos sentimentos de excesso de trabalho, ansiedade e estresse. Estes autores destacaram, todavia, a percepção positiva da capacidade das escolas e dos professores, nomeadamente na valorização de recursos endógenos e da colegialidade, não obstante a incapacidade de garantir uma resposta universal e inclusiva a todos, alertando para as fragilidades do sistema educativo português para fazer frente a este tipo de situação, com repercussões ainda mais negativas para os grupos mais vulneráveis.

O estudo do Instituto Península (2020) concluiu que as restrições causadas por intervenções de resposta à pandemia, como o distanciamento social, também têm impacto na educação em todos os níveis, e continuarão a tê-lo, uma vez que alunos e professores não conseguem se reunir no espaço físico “escola”. Os professores da nossa amostra manifestaram menores dificuldades relacionadas com os alunos, o que entendemos se justificar pela interação virtual que iam mantendo.

O recurso ao ensino *on-line* implica o emprego de tecnologia que é tão boa quanto o seu uso (OCDE, 2020). A verificação de competências permite ao educador refletir sobre os seus pontos fortes e fracos no uso de tecnologias digitais para apoiar, incentivar e melhorar a educação (UNESCO, 2020). Apesar de as competências digitais estarem na ordem do dia, já antes da pandemia, tendo o governo português investido bastante em formação contínua de professores em matéria de tecnologias digitais de informação e comunicação e fornecido equipamentos tecnológicos às escolas, com este passar de imediato ao E@D confirmou-se que a maioria dos professores não estava preparada. Ao corpo docente envelhecido em Portugal (CNE, 2020) juntam-se, certamente, outros fatores, como a já sobrecarga de trabalho dos docentes, a vertiginosa evolução tecnológica difícil de acompanhar por quem tem o seu tempo muito ocupado e a grande diversidade de recursos que se tentou disponibilizar aos professores e alunos no meio da preocupação para tentar assegurar a continuidade do ensino no caos pandêmico.

A falta de formação e de infraestruturas adequadas ao acesso de atividades remotas em plataformas virtuais, afeta um número significativo de professores, sendo geradores de estresse e ansiedade (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

De um modo geral podíamos ser levadas a pensar que o fato de permanecer em casa pouparia tempo em deslocamento. Já Saraiva (2009), no entanto, havia afirmado que o fato de os professores não terem a obrigação de se deslocar à escola e cumprir horários tão rígidos está longe de significar uma redução do trabalho. Apesar de os libertar do cumprimento de horários, mantêm-nos num comprometimento contínuo. Os respondentes do estudo de Borba *et al.* (2020) lembram até a pressão e o controle da atividade docente que se faz sentir por meio das redes e canais de comunicação, que acarretam o controle da sua vida e do seu trabalho, assim como ocupam mais tempo, “visto que as mensagens e demandas de trabalho pouco respeitam horários e espaços privados.” (p. 169).

Por fim, ao associar as percepções de saúde com as rotinas pessoais e com as competências profissionais, observa-se que estas três variáveis dependentes interagem entre si, correlacionando-se positivamente, ou seja, uma melhor preparação para o E@D repercute-se em melhor percepção de saúde e na manutenção de rotinas pessoais diárias. Por sua vez, a falta de preparação obriga a trabalho suplementar, podendo traduzir-se em ansiedade, cansaço, estresse, com implicações na saúde e qualidade de vida diária.

Em suma e corroborando a opinião da Ordem do Psicólogos Portugueses (OPP, 2020), os professores/educadores têm de gerir a sua reação emocional à própria situação (sentimentos de ansiedade, medo, preocupação e incerteza que afetam todos) para administrar o teletrabalho e os cuidados que resultam do cuidar. Para melhor eficácia e sustentabilidade no teletrabalho, aqui E@D, a mesma organização tem sugerido algu-

mas medidas visando à promoção da saúde e do bem-estar, nomeadamente a definição de modelos híbridos, a delimitação de horários de trabalho com o “direito a desligar”, a adequação do espaço de trabalho em casa, o reforço das competências tecnológicas e a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional (OPP, 2021).

## CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos professores foi essencial para o sucesso da aprendizagem e fundamental para assegurar as atividades letivas no período de confinamento. As escolas precisam, contudo, desenvolver mecanismos de acompanhamento diário junto dos professores neste contexto. De igual forma, uma maior flexibilidade pode ser necessária para a organização do trabalho dos professores e para que estes ajustem o equilíbrio entre serviços educativos, colaboração profissional e gestão das suas rotinas pessoais e familiares. Com base nos resultados desta investigação, recomenda-se uma formação mais consolidada no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação, no sentido de aumentar a resiliência ante as vulnerabilidades a que os profissionais de educação estão sujeitos. Apesar de reconhecermos algumas limitações nesta investigação, nomeadamente o tamanho da amostra, consideramos que a mesma pode assumir relevância social e científica na medida em que revela sentimentos e percepções que devem ser valorizados para minimizar possíveis consequências em âmbito da saúde mental. Sugere-se que os diretores de escolas e de agrupamentos de escolas considerem alguma flexibilização nos horários e acompanhamento dos professores/educadores de forma a preservar a saúde mental dos mesmos, no sentido de promover o desenvolvimento de competências profissionais de eficácia perante problemáticas emergentes e de relações saudáveis e satisfatórias no ambiente de trabalho.

## FINANCIAMENTO

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Ciec), com a referência UIDB/00317/2020.

## REFERÊNCIAS

- AMES, Patricia. As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 11-21, jun. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822016000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822016000200002&lng=pt&nrm=iso)
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BORBA, R. C. do N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. de O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. de. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.337. <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/337>
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 8th ed. London: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- CNE. Conselho Nacional de Educação. *Estado da educação 2019*. Lisboa: CNE, 2020. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2019\\_Digital\\_Site.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf)
- DAMASCENO, H.; NEVES B. Tecnologias móveis na educação: um projeto com tablets na escola pública. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 267-281, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.267-281>

FERNANDES, Maria; MACHADO, Eusébio; ALVES, Maria; AGUIAR VIEIRA, Diana. Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.21814/rpe.21108. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21108>. Acesso em: 21 dez. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>

MARTINS, Guilherme; GOMES, C. A.; BROCARD, J. M.; PEDROSO, J. V.; CARRILLO, J. L.; SILVA, L. M.; ENCARNÇÃO, M. M. G. A.; HORTA, M. J. V. C.; CALÇADA, M. T. C. S.; NERY, R. F. V.; RODRIGUES, S. M. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. 2017. Disponível em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Um roteiro para orientar a resposta educativa à pandemia da COVID\_19*. 2020. Disponível em: <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/774/covid-19-educ-oei-2020-portg-r3.pdf>

OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. *A (in)sustentabilidade do teletrabalho*. Lisboa: OPP, 2021. Disponível em: [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/insustentabilidade\\_teletrabalho.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/insustentabilidade_teletrabalho.pdf)

OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. *Recomendações para professores e educadores de infância*. Lisboa: OPP, 2020. Disponível em: [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid\\_19\\_professores\\_e\\_educadores.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

POLGAR, Stephen; THOMAS, Shane. *Introduction to Research in the Health Sciences*. 7th ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2020. [https://books.google.pt/books?id=AS2sDwAAQBAJ&pg=PA63&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=AS2sDwAAQBAJ&pg=PA63&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)

RAMLOW, R.; BERTICELLI, I. A educação na complexidade contemporânea. *Revista Contexto & Educação*, v. 33, n. 106, p. 72-83, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.72-83>

SARAIVA, Karla. Uma educação sem limites. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-14.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TRINDADE, Armando Rocha. *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: Orientaciones para los responsables de la formulación de políticas*. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479\\_spa/PDF/373479spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479_spa/PDF/373479spa.pdf.multi)

VIEIRA DE ALMEIDA, V. *Coronavírus Portugal – estados de calamidade e de emergência*. Lisboa: Fundação Vasco Vieira de Almeida, 2021. Disponível em: <https://www.vda.pt/pt/publicacoes/insights/estados-de-calamidade-e-de-emergencia/21881/>

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO BRASIL: Uma Trajetória do Império à Criação do SUS

Karina Wahhab Kucharski<sup>1</sup>  
Iara Denise Endruweit Battisti<sup>2</sup>  
Denise Medianeira Mariotti Fernandes<sup>3</sup>  
Zélia Ferreira Caçador Anastácio<sup>4</sup>

### RESUMO

A trajetória das políticas de saúde no Brasil está relacionada diretamente à evolução política, social e econômica da sociedade brasileira, não sendo possível dissociá-los. A lógica do processo evolutivo sempre obedeceu à ótica do avanço do capitalismo, sofrendo forte pressão e intervenção internacional. O artigo apresenta as mudanças ocorridas no decorrer da história da saúde pública no Brasil, com objetivo de expor, sucintamente, o percurso da saúde pública brasileira, desde os primeiros passos no período da colonização, passando pelas épocas do Império, da República, do Militarismo, da Redemocratização, até o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Este estudo é uma revisão bibliográfica teórica que utilizou fontes como: livros, artigos científicos, plataformas de pesquisa como SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google acadêmico, sites do Ministério da Saúde e da Fundação Nacional de Saúde. Concluiu-se que a saúde nunca ocupou lugar central dentro da política do Estado brasileiro, sendo sempre deixada na periferia do sistema, tanto no que diz respeito à solução dos grandes problemas de saúde que afligem a população, quanto na destinação de recursos direcionados ao setor. Esta situação crítica impôs a necessidade de mudanças nesse sistema e desencadeou o processo de instituição da reforma sanitária no Brasil, que tem como perspectiva fundamental a criação do Sistema Único de Saúde.

**Palavras-chave:** Política-pública; saúde; evolução histórica; Sistema Único de Saúde.

### TÍTULO EM INGLÊS

### ABSTRACT

The trajectory of health policies in Brazil is directly related to the political, social and economic evolution of Brazilian society, and it is not possible to dissolve them, the logic of the evolutionary process has always obeyed the perspective of the advance of capitalism, suffering strong pressure and international intervention. The article presents the changes that have occurred during the history of public health in Brazil, with the aim of briefly presenting the path of Brazilian Public Health, from the first steps in the period of Colonization, through the times of the Empire, the Republic, Militarism, Redemocratization, to the emergence of the Unified Health System (SUS). This study is a theoretical literature review that used sources such as: books, scientific articles, research platforms such as Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar, website of the Ministry of Health and the National Health Foundation. It was concluded that health has never occupied a central place within the Brazilian state policy, being always left on the periphery of the system, both with regard to the solution of the major health problems that afflict the population, as well as in the allocation of resources directed to the sector. This critical situation imposed the need for changes in this system and triggered the process of implementation of the health reform in Brazil, which has as its fundamental perspective the construction of the Unified Health System.

**Keywords:** Public policy; health; historical evolution; Unified Health System.

### ACEITO EM 19/12/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) — Campus Cerro Largo. Av. Jacob Reinaldo Haupenthal, 1580 - Bairro São Pedro, Cerro Largo/RS, Brasil. CEP 97900-000. <http://lattes.cnpq.br/8368653290392866>. [karinawkucharski@gmail.com](mailto:karinawkucharski@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) – Campus Cerro Largo. Cerro Largo/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3720178010744127>. <https://orcid.org/0000-0001-9740-4199>. [iara.battisti@uffs.edu.br](mailto:iara.battisti@uffs.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) – Campus Cerro Largo. Cerro Largo/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7903808619800540>. <https://orcid.org/0000-0001-5684-0453>. [denise.fernandes@uffs.edu.br](mailto:denise.fernandes@uffs.edu.br)

<sup>4</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga/Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-3786-6559>. [zeliarf@ie.uminho.pt](mailto:zeliarf@ie.uminho.pt)

## INTRODUÇÃO

A evolução histórica das políticas públicas de saúde no Brasil e suas intervenções em cada período histórico estabeleceram estreita ligação com os movimentos políticos, sociais e econômicos correspondentes. Ela sempre acompanhou as tendências vigentes na sociedade, organizando-se de acordo com as necessidades e interesses específicos da população e/ou dos governos.

As conquistas dos direitos sociais, de saúde e previdência social são resultado de muita luta da população, dos trabalhadores, de entidades sociais, e tantas outras organizações, que travaram muitas batalhas no decorrer da História, o que culminou com a conquista dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988. Direitos estes que vêm sendo ameaçados constantemente pelas fragilidades que o próprio sistema enfrenta, de falta de reajuste dos valores repassados, atrasos nos repasses financeiros, gestão desqualificada em alguns setores, entre outros (POLIGNANO, 2009).

Foram décadas de luta por um sistema mais igualitário e universal, com necessidade de uma estrutura organizativa, participativa e transparente, por meio da elaboração de políticas públicas, formação dos profissionais da saúde, gerenciamento, fiscalização, investimento de recursos e participação da comunidade, para garantir a existência e eficiência de um Sistema Único de Saúde – SUS (HOCHMAN, 2005). O objetivo do estudo é apresentar, resumidamente, o percurso da saúde pública brasileira, desde os primeiros passos no período da colonização, passando pelas épocas do Império, da República, do Militarismo, da Redemocratização, até o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Com a justificativa de que o conhecimento deste processo histórico é importante para defesa, manutenção e qualificação do SUS, atualmente fragilizado pelas medidas pró-cíclicas de austeridade fiscal, baseadas na redução do gasto público com políticas sociais adotadas pelo governo desde 2015 (VIEIRA, 2016).

A partir de uma revisão bibliográfica, o estudo será descrito em períodos históricos, partindo do período do descobrimento do Brasil ao Primeiro Reinado, Primeira República (1889 até 1930), o nascimento da previdência social, primeiro governo Vargas, o Estado Novo e a previdência social, o golpe de 64 e suas consequências na saúde e a criação do Sistema Único de Saúde – SUS.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica teórica, para o qual utilizou-se como fonte: livros, artigos científicos, plataformas de pesquisa como: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google acadêmico, revistas científicas, *sites* do Ministério da Saúde e da Fundação Nacional de Saúde. O estudo foi iniciado em fevereiro de 2020 e concluído em setembro do mesmo ano, tendo como palavras-chave: política-pública, Saúde, evolução histórica, Sistema Único de Saúde. O texto abordará a evolução das políticas públicas de saúde no Brasil, do Império até a criação do Sistema Único de Saúde – SUS. Os dados foram analisados e organizados de acordo com os materiais publicados relacionados ao tema da pesquisa. Os critérios de inclusão utilizados foram artigos que abordassem a história da saúde no Brasil, publicados a partir da década de 80 até 2020. Os critérios de exclusão estão associados a artigos que não contemplem o tema proposto pela pesquisa.

## DISCUSSÃO

### Do descobrimento do Brasil ao primeiro reinado

Antes da chegada de europeus em território brasileiro, os povos indígenas já o habitavam há centenas de anos e já sofriam de algumas enfermidades. Com a colonização portuguesa doenças comuns na Europa, que não existiam no Brasil, acabaram sendo trazidas, acarretando na morte de milhares de indígenas. Nesse período a atenção à saúde limitava-se aos próprios recursos da terra (plantas, ervas) e àqueles que, por conhecimentos empíricos (curandeiros), desenvolviam as suas habilidades na arte de curar (POLIGNANO, 2009).

A vinda da família real para o Brasil criou a necessidade da organização de uma estrutura sanitária mínima, capaz de dar suporte ao poder que se instalava na cidade do Rio de Janeiro e deu início a uma série de medidas sanitárias para suprir essa carência. Até o período de 1850 as atividades de saúde pública eram muito limitadas, resumindo-se à delegação das atribuições sanitárias às juntas municipais e ao controle de navios e saúde dos portos, para evitar as barreiras sanitárias dos países da Europa e para garantir o fluxo de exportação dos produtos brasileiros (BAPTISTA; MACHADO; LIMA, 2007).

O tipo de organização política do Império era de um regime de governo unitário e centralizador, que se mostrava incapaz de dar continuidade e eficiência na transmissão e execução a distância das determinações emanadas dos comandos centrais. A carência de profissionais médicos no Brasil Colônia e no Brasil Império eram enormes. No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1789, só existiam quatro médicos exercendo a profissão. Em outros Estados brasileiros praticamente não havia estes profissionais (POLIGNANO, 2009).

Em meados do século 17 uma profunda crise demográfica ocorreu no Brasil devido a uma epidemia de sarampo, abalando a incipiente economia colonial. Após esse fato, as epidemias passaram a receber a atenção governamental, sobretudo em razão dos prejuízos causados à política econômica, pois os navios estrangeiros passaram a evitar os nossos portos com medo do contágio (CORREA; RANGEL; SPERANDIO, 2004).

Nesse sentido, as primeiras ações de saúde pública no Brasil colônia foram: proteção e saneamento das cidades, principalmente as portuárias; controle e observação das doenças e doentes, promovendo uma prática mais eficaz no controle das moléstias. Essas ações denotavam a preocupação com a saúde da cidade e dos produtos que eram comercializados, pois a assistência ao trabalhador resumia-se na prática da quarentena para evitar a propagação das doenças (BAPTISTA; MACHADO; LIMA, 2007).

Em 1808, Dom João VI fundou a primeira escola de Medicina na Bahia, o Colégio Médico – Cirúrgico no Real Hospital Militar da Cidade de Salvador. No mês de novembro do mesmo ano foi criada a Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro, anexa ao Real Hospital Militar (PÔRTO, 2006).

### Primeira República 1889 até 1930

Quanto ao quadro político, após a Proclamação da República, estabeleceu-se uma forma de organização jurídico-política típica do Estado capitalista. Essa nova forma de organização do aparelho estatal, no entanto, assegurou apenas as condições formais

da representação burguesa clássica, especialmente a adoção do voto direto pelo sufrágio universal. A manutenção do controle político pelos grandes proprietários de terras impôs ainda normas de exercício do poder que representavam os interesses capitalistas predominantemente agrários. Apenas a eleição do presidente da República pelo voto direto, de quatro em quatro anos, produziu lutas efetivas em que se condensavam os conflitos no interior do sistema (POLIGNANO, 2009).

Referente às questões de saúde a falta de um modelo sanitário para o país deixava as cidades brasileiras à mercê das epidemias. No início desse século, a cidade do Rio de Janeiro apresentava um quadro sanitário caótico caracterizado pela presença de diversas doenças graves que acometiam a população, como a varíola, a malária, a febre amarela, e posteriormente a peste, o que acabou gerando sérias consequências tanto para a saúde coletiva quanto para outros setores, como o do comércio exterior, visto que os navios estrangeiros não mais queriam atracar no porto do Rio de Janeiro em razão da situação sanitária existente na cidade (BERTOLLI FILHO, 1996)

No governo de Rodrigues Alves (1902-1906), o então presidente do Brasil nomeou Oswaldo Cruz como diretor do Departamento Federal de Saúde Pública, que propôs erradicar a epidemia de febre amarela na cidade do Rio de Janeiro, criando um verdadeiro exército de 1.500 pessoas que passaram a exercer atividades de desinfecção no combate ao mosquito, vetor da febre amarela. A falta de esclarecimentos e as arbitrariedades cometidas pelos “guardas sanitários” causaram revolta na população. Este modelo de intervenção ficou conhecido como “campanhista”, e foi concebido dentro de uma visão militar em que os fins justificam os meios, e no qual o uso da força e da autoridade eram considerados os instrumentos preferenciais de ação (COSTA e SILVA *et al.*, 2010).

A onda de insatisfação se agrava com outra medida de Oswaldo Cruz, a Lei Federal nº 1.261, de 31 de outubro de 1904, que instituiu a vacinação contra a varíola obrigatória para todo o território nacional. Surge, então, um grande movimento popular de revolta que ficou conhecido na história como a “revolta da vacina”. Apesar das arbitrariedades e dos abusos cometidos, o modelo “campanhista” obteve importantes vitórias no controle das doenças epidêmicas, conseguindo inclusive erradicar a febre amarela da cidade do Rio de Janeiro, o que fortaleceu o modelo proposto e o tornou hegemônico como proposta de intervenção na área da saúde coletiva durante décadas (BERTOLLI FILHO, 1996).

Neste período, Oswaldo Cruz procurou organizar a diretoria geral de saúde pública, criando uma seção demográfica, um laboratório bacteriológico, um serviço de engenharia sanitária e de profilaxia da febre amarela, a inspetoria de isolamento e desinfecção e o instituto soroterápico federal, posteriormente transformado no Instituto Oswaldo Cruz. Na reforma promovida por ele foram incorporados como elementos das ações de saúde o registro demográfico, possibilitando conhecer a composição e os fatos vitais de importância da população, a introdução do laboratório como auxiliar do diagnóstico etiológico e a fabricação organizada de produtos profiláticos para uso em massa (OLIVEIRA, 2000).

Carlos Chagas foi o sucessor de Oswaldo Cruz, em 1920. Reestruturou o Departamento Nacional de Saúde, então ligado ao Ministério da Justiça, e introduziu a propaganda e a educação sanitária na técnica rotineira de ação, inovando o modelo

“campanhista” de Oswaldo Cruz, que era puramente fiscal e policial. Criaram-se órgãos especializados na luta contra a tuberculose, a lepra e as doenças venéreas. A assistência hospitalar, infantil e a higiene industrial destacaram-se como problemas individualizados. Expandiram-se as atividades de saneamento para outros Estados, além do Rio de Janeiro, e criou-se a Escola de Enfermagem Anna Nery (COSTA e SILVA *et al.*, 2010).

No decorrer do tempo, com o controle das epidemias nas grandes cidades brasileiras, o modelo “campanhista” deslocou a sua ação para o campo e para o combate das denominadas endemias rurais. Este modelo de atuação foi amplamente utilizado pela Superintendência de Campanhas de Saúde Pública – Sucam – no combate a diversas endemias, como Chagas, esquistossomose, entre outras, sendo esta posteriormente incorporada à Fundação Nacional de Saúde (LUZ, 1991).

### O nascimento da previdência social

No início do século a economia brasileira era basicamente agroexportadora, asentada na monocultura do café. A acumulação capitalista advinda do comércio exterior tornou possível o início do processo de industrialização no país, que se deu principalmente no eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Este processo foi acompanhado de uma urbanização crescente, e da utilização de imigrantes, especialmente italianos e portugueses, como mão de obra nas indústrias, visto que estes já possuíam grande experiência neste setor, que já era muito desenvolvido na Europa (POLIGNANO, 2009).

Os operários na época não tinham quaisquer garantias trabalhistas, tais como: férias, jornada de trabalho definida, pensão ou aposentadoria, mas os imigrantes, especialmente os italianos (anarquistas), traziam consigo a história do movimento operário na Europa e dos direitos trabalhistas que já tinham sido conquistados pelos trabalhadores europeus, e desta forma procuraram mobilizar e organizar a classe operária no Brasil na luta pela conquista dos seus direitos. Em virtude das péssimas condições de trabalho existentes e da falta de garantias de direitos trabalhistas, o movimento operário organizou e realizou duas greves gerais no país, uma em 1917 e outra em 1919. Por meio desses movimentos os operários começaram a conquistar alguns direitos sociais (CUNHA; CUNHA, 1998).

Estes movimentos levaram à aprovação da Lei Eloy Chaves, em 1924, pelo Congresso Nacional, a qual foi o marco inicial da previdência social no Brasil. Mediante essa lei foram instituídas as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), mas por pressão da oligarquia rural foi imposta a condição de que este benefício não seria estendido aos trabalhadores rurais. Fato que na história da previdência do Brasil perdurou até a década de 60, do século 20, quando foi criado o Funrural. Outra particularidade refere-se ao fato de que as Caixas deveriam ser organizadas por empresas e não por categorias profissionais. A criação de uma CAP também não era automática, dependia do poder de mobilização e organização dos trabalhadores de determinada empresa para reivindicar a sua criação (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985).

A primeira CAP criada foi a dos ferroviários, o que pode ser explicado pela importância que este setor desempenhava na economia do país naquela época e pela capacidade de mobilização que a categoria dos ferroviários possuía. O Estado não participava propriamente do custeio das Caixas, que de acordo com o determinado no artigo 3º da lei Eloy Chaves, elas eram mantidas por empregados das empresas (3% dos respectivos vencimentos); empresas (1% da renda bruta) e consumidores dos seus serviços (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985).

## Primeiro governo Vargas

A crise de 1929 atingiu fortemente o setor agrário-exportador, levando o Estado a tomar novas medidas e redefinindo a sua organização, imprimindo novos caminhos na vida dos brasileiros. Em 1930 foi instalada a revolução, que rompe com a política do “café com leite”, entre São Paulo e Minas Gerais, que sucessivamente elegiam os presidentes da República. A partir desta realidade Getúlio Vargas é eleito presidente da República (BERTOLLI FILHO, 1996).

Vargas assume e inicia um processo de muitas mudanças na estrutura do Estado, as quais objetivavam promover a expansão do sistema econômico estabelecendo-se, paralelamente, uma nova legislação que ordenasse a efetivação dessas mudanças: foram criados o “Ministério do Trabalho”, o da “Indústria e Comércio”, o “Ministério da Educação e Saúde” e juntas de arbitramento trabalhista (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985).

Em 1934, com a nova Constituição, o Estado e o setor industrial por meio dele, instituiu uma política social de massas que na Constituição se configura no capítulo sobre a ordem econômica e social. A instauração do Estado Novo representava o acordo entre a grande propriedade agrária e a burguesia industrial historicamente frágil. Coube então ao Estado Novo acentuar e dirigir o processo de expansão do capitalismo no campo, de maneira a impedir que nele ocorressem alterações radicais na estrutura da grande propriedade agrária (BERTOLLI FILHO, 1996).

Em 1937 é promulgada nova Constituição que reforça o centralismo e a autoridade presidencial, instalando-se uma ditadura. O trabalhismo oficial e as suas práticas foram reforçadas a partir de 1940 com a imposição de um sindicato único e pela exigência do pagamento de uma contribuição sindical. Em 1939 regulamenta-se a Justiça do Trabalho e em 1943 é homologada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), (POLIGNANO, 2009).

A maior expansão do setor industrial ficou concentrada na região Centro-Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, reforçando ainda mais a importância econômica e financeira desta área na dinâmica das transformações da infraestrutura nacional. Isto acentuou os desequilíbrios regionais, especialmente na região Nordeste, gerando um grande êxodo desta população para as regiões industrializadas e a proliferação das favelas nestes grandes centros (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985).

A crescente massa assalariada urbana passa a se constituir no ponto de sustentação política do novo governo de Getúlio Vargas. Mediante um regime corporativista são promulgadas as leis trabalhistas, que procuram estabelecer um contrato capital-trabalho, garantindo direitos sociais ao trabalhador e ao mesmo tempo cria-se a estrutura sindical do Estado (POLIGNANO, 2009).

## O Estado Novo e a previdência social

No que tange à previdência social, a política do Estado pretendeu estender os benefícios da previdência a todas as categorias do operariado urbano organizado. Desta forma, as antigas CAPs são substituídas pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões – IAPs. Nestes Institutos os trabalhadores eram organizados por categoria profissional (marítimos, comerciários, bancários) e não por empresa (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985).

Em 1933 foi criado o primeiro Instituto de Aposentadoria e Pensões: o dos Marítimos – IAPM. Seu decreto de constituição definia, no artigo 46, os benefícios assegurados aos associados de aposentadoria, pensão em caso de morte, para os membros de suas famílias ou para os beneficiários, na forma do artigo 55, assistência médica e hospitalar, com internação até 30 dias e socorros farmacêuticos, mediante indenização pelo preço do custo acrescido das despesas de administração. Surge então a primeira proposta de seguro à assistência à saúde para os trabalhadores. Conforme a organização das categorias profissionais outros institutos foram sendo criados no país: assim, em 1933 foi criado o primeiro instituto, o de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM), em 1934 o dos Comerciantes (IAPC) e dos Bancários (IAPB), em 1936 o dos Industriários (IAPI) e em 1938 o dos Estivadores e Transportadores de Cargas (IAPETEL) (POLIGNANO, 2009 ).

Segundo NICZ (1982 ), além de servir como importante mecanismo de controle social, os IAPs tinham, até meados da década de 50, papel fundamental no desenvolvimento econômico desse período, como “instrumento de captação de poupança forçada”, por intermédio de seu regime de capitalização.

Caracterizam esta época a participação do Estado no financiamento (embora meramente formal) e na administração dos Institutos, e um esforço ativo no sentido de diminuir as despesas, com a consolidação de um modelo de Previdência mais preocupado com a acumulação de reservas financeiras do que com a ampla prestação de serviços. Isso faz com que os superávits dos Institutos constituam um respeitável patrimônio e um instrumento de acumulação na mão do Estado. A Previdência passa a se configurar como ‘sócia’ do Estado nos investimentos de interesse do governo” (CUNHA; CUNHA, 1998).

Até o final dos anos 50 a assistência médica previdenciária não era importante, os técnicos do setor a consideravam secundária no sistema previdenciário brasileiro, e os segurados não faziam dela parte importante de suas reivindicações. Em 1949 foi criado o Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência (Samdu) mantido por todos os institutos e as caixas ainda remanescentes (NICZ, 1982 ).

Somente a partir da segunda metade da década de 50, com o maior desenvolvimento industrial, com a conseqüente aceleração da urbanização e o assalariamento de parcelas crescente da população, que ocorre maior pressão pela assistência médica via institutos, e viabiliza-se o crescimento de um complexo médico hospitalar para prestar atendimento aos previdenciários, em que se privilegiam abertamente a contratação de serviços de terceiros (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985). Segundo NICZ (1982 ), em 1949 as despesas com assistência médica representaram apenas 7,3% do total geral das despesas da previdência social. Em 1960 já sobem para 19,3%, e em 1966 já atingem 24,7% do total geral das despesas, confirmando a importância crescente da assistência médica previdenciária.

Em 1953 foi criado o Ministério da Saúde, o que na verdade limitou-se a um mero desmembramento do antigo Ministério da Saúde e Educação sem que isto significasse uma nova postura do governo e uma efetiva preocupação em atender aos importantes

problemas de saúde pública de sua competência. Em 1956 foi criado o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERU), incorporando os antigos serviços nacionais de febre amarela, malária, peste (NICZ, 1982 ).

## O golpe de 64 e suas consequências na saúde

O movimento de 64 contava com suportes políticos extremamente fortes. A maioria da burguesia defendia a internacionalização da economia e das finanças brasileiras. Havia uma preocupação crescente em relação à proliferação do comunismo e do socialismo no mundo, especialmente na América Latina, e que colocava em risco os interesses e a hegemonia do capitalismo, especialmente do norte-americano, pois era o período da chamada guerra fria. Diante destes fatos as Forças Armadas brasileiras articularam e executaram um golpe de Estado em 31 de março de 1964 e instalaram um regime militar, com o aval dos Estados Unidos. Um processo que se repetiu na maioria dos países da América Latina, configurando um ciclo de ditaduras militares em toda a região (BERTOLLI FILHO, 1996).

Com o golpe militar e a instalação no Brasil de um regime autoritário de administração pública, em 1964, houve uma piora sensível na saúde pública, sentida sobretudo pela parcela mais humilde da população (COSTA e SILVA *et al.*, 2010). Nessa época, a política de saúde voltou-se para a expansão de serviços médicos privados (VASCONCELOS, 1999 ). O governo passou a comprar serviços de assistência médica, e as condições dos brasileiros, expressas em diferentes indicadores, tornaram-se ainda mais críticas (PAIM, 2003 ).

Foram desenvolvidas inúmeras ações no período militar, entre elas a promulgação do Decreto Lei 200 (1967), que estabeleceu as competências do Ministério da Saúde de formulação e coordenação da política nacional de saúde, responsabilidade pelas atividades médicas ambulatoriais e ações preventivas em geral, controle de drogas e medicamentos e alimentos e pesquisa médico-sanitária. Em 1970 foi criada a Superintendência de Campanhas da Saúde Pública – Sucam – com a atribuição de executar as atividades de erradicação e controle de endemias, sucedendo o Departamento Nacional de Endemias Rurais (Deneru) e a campanha de erradicação da malária (CUNHA; CUNHA, 1998).

Em 1975 foi instituído no papel o Sistema Nacional de Saúde, que estabelecia de forma sistemática o campo de ação na área de saúde, dos setores públicos e privados, para o desenvolvimento das atividades de promoção, proteção e recuperação da saúde. O documento reconhece e oficializa a dicotomia da questão da saúde, afirmando que a Medicina curativa seria de competência do Ministério da Previdência, e a Medicina preventiva de responsabilidade do Ministério da Saúde, no entanto o governo federal destinou poucos recursos ao Ministério da Saúde, que dessa forma foi incapaz de desenvolver as ações de saúde pública propostas, o que significou na prática uma clara opção pela Medicina curativa, que era mais cara e que, no entanto, contava com recursos garantidos por meio da contribuição dos trabalhadores para o INPS (VASCONCELOS, 1999).

Em 1976 inicia-se o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (Piass). Concebido na Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o Piass configura-se como o primeiro programa de Medicina simplificada do âmbito federal e vai permitir a entrada de técnicos provenientes do “movimento sanitário” no interior do aparelho de Estado. O programa é estendido a todo o território nacional, o que resultou numa grande expansão da rede ambulatorial pública (CUNHA; CUNHA, 1998).

O modelo econômico instituído pela ditadura militar entra em crise em 1975, primeiro porque o capitalismo em âmbito internacional entra num período também de crise; segundo, porque em razão da diminuição do fluxo de capital estrangeiro para mover a economia nacional, o país diminuiu o ritmo de crescimento que em períodos áureos chegou a 10% do PIB, tornando o crescimento econômico não mais sustentável. A ideia de que era preciso fazer crescer o bolo (a economia) para depois redistribuí-lo para a população não se confirma no plano social. Os pobres ficaram mais pobres e a concentração de renda aumentou consideravelmente, com o país sendo um dos que apresentam um dos maiores índices de concentração de renda em âmbito mundial. A população com baixos salários, contidos pela política econômica e pela repressão, passou a conviver com o desemprego e as suas graves consequências sociais, como aumento da marginalidade, das favelas, da mortalidade infantil (LUZ, 1991).

O modelo de saúde previdenciário começa a mostrar as suas fragilidades, por ter priorizado a Medicina curativa; o modelo proposto foi incapaz de solucionar os principais problemas de saúde coletiva, como as endemias e as epidemias, e os indicadores de saúde, principalmente o de mortalidade infantil, tinham aumentos significativo. O aumento constante dos custos da Medicina curativa, centrada na atenção médica hospitalar de complexidade e custo crescente, a diminuição do crescimento econômico com a respectiva repercussão na arrecadação do sistema previdenciário reduzindo as suas receitas, incapacidade do sistema em atender a uma população cada vez maior de marginalizados, que sem carteira assinada e contribuição previdenciária viam-se excluídos do sistema e desvios de verba do sistema previdenciário para cobrir despesas de outros setores e para realização de obras por parte do governo federal (PAIM, 2003).

### **Criação do Sistema Único de Saúde – SUS**

Após a falência do modelo econômico do regime militar, a crise brasileira agravou-se, manifestada sobretudo pelo descontrole inflacionário, já a partir do final dos anos 70. Nesse período a sociedade voltava a se mobilizar, exigindo liberdade, democracia e eleição direta para presidente da República, o que levou o último general presidente, João Figueiredo (1979-1985), a acelerar a democratização do país. Uma das medidas foi a extinção do bipartidarismo imposto pelos militares e criaram-se novos partidos políticos. A imprensa livrou-se da censura, os sindicatos ganharam maior liberdade e autonomia e as greves voltaram a marcar presença no cotidiano das cidades brasileiras (BERTOLLI FILHO, 1996).

Esta reorganização da sociedade brasileira desenvolveu-se lentamente e de maneira conflituosa. A partir das eleições de 1982 as negociações entre as forças políticas mais conservadoras e moderadas se sucederam, na busca da ampliação da abertura democrática. Essas negociações colocaram em plano secundário, na verdade quase ex-

cluíram, os sindicatos e partidos de esquerda, recém-formados, apesar do seu sucesso eleitoral nos anos de 1982 e 1984. Os resultados das eleições de 1986 favoreceram as forças conservadoras, graças a procedimentos de corrupção eleitoral, empregados desde a Primeira República. Apesar disso, grande massa de votos foi para os setores e partidos políticos progressistas e de esquerda” (LUZ, 1991).

No campo da saúde, foi o movimento sanitaria que desencadeou a construção da proposta do Sistema Único de Saúde – SUS. A reforma sanitária reafirmava as ideias de uma série de mudanças e transformações necessárias à saúde. O movimento era composto por várias representações sociais, como técnicos da saúde (médicos, enfermeiros, farmacêuticos, entre outros), intelectuais, partidos políticos de diferentes correntes ideológicas e movimentos sociais. Ao fim da década de 70 o movimento adquiriu certa maturidade em virtude de uma série de estudos acadêmicos e práticos realizados, principalmente, nas faculdades de Medicina. Nas universidades, o entendimento de Medicina tornava-se cada mais social, pensando a saúde como uma série de fatores que vão além do bem-estar do corpo humano (PAIM, 2003).

Esse movimento inicia-se também nos conselhos regionais de classes, no Conselho Nacional de Medicina e na Associação Médica Brasileira, as entidades médicas começam a ser renovadas. A criação do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (Cebes), em 1976, também é importante na luta pela reforma sanitária. A entidade surge com o propósito de lutar pela democracia e de ser um espaço de divulgação do movimento sanitário (BAPTISTA; MACHADO; LIMA, 2007).

Em 1986 foi realizada em Brasília, a 8ª Conferência Nacional de Saúde, com ampla participação de trabalhadores, governo, usuários e parte dos prestadores de serviços de saúde. Precedida de conferências municipais e estaduais, a 8ª CNS significou um marco na formulação das propostas de mudança do setor saúde, consolidadas na Reforma Sanitária brasileira. Seu documento final sistematiza o processo de construção de um modelo reformador para a saúde, que é definida como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde (CUNHA; CUNHA, 1998).

Em 1988 a Assembleia Nacional Constituinte aprovou a nova Constituição Brasileira, incluindo, pela primeira vez, uma seção sobre a saúde. Esta seção sobre saúde incorporou, em grande parte, os conceitos e propostas da 8ª Conferência Nacional de Saúde, podendo-se dizer que na essência, a Constituição adotou a proposta da Reforma Sanitária e do SUS. Enquanto resultante dos embates e das diferentes propostas em relação ao setor saúde presentes na Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 aprovou a criação do Sistema Único de Saúde, reconhecendo a saúde como um direito a ser assegurado pelo Estado e pautado pelos princípios de universalidade, equidade, integralidade e organizado de maneira descentralizada, hierarquizada e com participação da população (COSTA e SILVA *et al.*, 2010).

O processo de construção do Sistema Único de Saúde é resultante de um conjunto de embates políticos e ideológicos, travados por diferentes atores sociais ao longo dos anos. Decorrente de concepções diferenciadas, as políticas de saúde e as formas como se organizam os serviços têm uma longa trajetória de formulações e de lutas. A

busca de referências históricas do processo de formulação das políticas de saúde, e da vinculação da saúde com o contexto político mais geral do país, pode contribuir para um melhor entendimento do momento atual e do próprio significado do SUS (CUNHA; CUNHA, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve trajetória de construção das políticas públicas podemos concluir que as narrativas em torno da Reforma Sanitária não são unânimes e, em alguns casos, são até concorrentes. Em disputa, partem e constroem quadros bastante diferentes sobre a reforma da saúde no Brasil. O que chamamos de Reforma Sanitária brasileira, envolve, portanto, posições e perspectivas bastante distintas a respeito da organização setorial da saúde, como também das relações desse setor com a sociedade.

Esses diferentes entendimentos por vezes não deixam de repercutir no modo como a trajetória da reforma é compreendida e contada, mais do que isso, conforma e legitima parte de suas diferentes formas de condução, bem como alimenta expectativas e frustrações vividas pelos mais diferentes atores em nossos dias. De uma forma ou de outra, a maneira como descrevemos as experiências vividas na construção da reforma sanitária e do SUS nos desafia a pensar no que ainda precisamos construir e o quanto necessitamos lutar para manutenção daquilo que já conquistamos no decorrer da História. Sendo assim, a história da Reforma Sanitária brasileira, e de suas diferentes narrativas, não deixa de ser, portanto, a matriz de sua experiência presente e futura.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, T. W.; MACHADO, C.V.; LIMA, L. D. História das Políticas de Saúde no Brasil: a trajetória do direito à saúde. In: MATTA, Gustavo Corrêa; PONTES, Ana Lúcia de Moura (org.). *Políticas de saúde: a organização e a operacionalização do SUS*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2007. Cap. 1. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/Configura%C3%A7%C3%A3oInstitucional.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BERTOLLI FILHO, C. *História da saúde pública no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- CORREA, C. R. S.; RANGEL, H. A.; SPERANDIO, A. M. G. Evolução das políticas públicas de saúde no Brasil. In: MARTINS, José Pedro Soares; RANGEL, Humberto de Araújo (org.). *Campinas no rumo das comunidades saudáveis*. [S.l.]: IPES Editorial, 2004. Cap. 4. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Campinasnorumodascomunidadesaudeis.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- COSTA e SILVA, C. M.; MENEGHIM, M. C.; PEREIRA, A. C.; MIALHE, F. L. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2.539-2.550, ago. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232010000500028&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232010000500028&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 mar. 2020.
- CUNHA, J. P. P.; CUNHA, R. E. *Sistema Único de Saúde – SUS: princípios*. In: CAMPOS, F. E.; OLIVEIRA JÚNIOR, M.; TONON, L. M. *Cadernos de Saúde*. Planejamento e gestão em saúde. Belo Horizonte: Coopmed, 1998. p. 11-26. Cap. 2. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/pesquisa/simples/CUNHA,%20J.%20P.%20P./1010>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- FRANÇA, S. B. A presença do Estado no setor saúde no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 3, p. 85-100, 1998.
- HOCHMAN, G. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). *Educ. Rev.*, 25, p. 127-141, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.370>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- LUZ, M. T. Notas sobre as políticas de saúde no Brasil de “transição democrática” – anos 80. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 77-96, 1991. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:1998;1000547948>. Acesso em: 10 maio 2020.

NICZ, L. F. Previdência social no Brasil. In: GONÇALVES, Ernesto L. *Administração de saúde no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 163-197. Cap. 3.

OLIVEIRA, Jaime A. de Araújo; TEIXEIRA, Sônia M. F. Teixeira. *(Im)previdência social: 60 anos de história da Previdência no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, R. M. *A produção do conhecimento em escala local: repensando a relação entre a investigação científica e a experiência dos grupos populares*. 2000. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/Fiocruz), Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/4576/2/85.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

POLIGNANO, Marcus Vinícius. *História das políticas de saúde no Brasil: uma pequena revisão*. Disponível em: [www.medicina.ufmg.br/internatorural/arquivos/mimeo23p.pdf](http://www.medicina.ufmg.br/internatorural/arquivos/mimeo23p.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PÔRTO, Ângela. *O sistema de saúde escravo no Brasil do século XIX: doenças, instituições e práticas terapêuticas*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 1.019-1.027, out./dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702006000400013&script=sci\\_arttext&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702006000400013&script=sci_arttext&tIng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

VIEIRA, F. S. *Crise econômica, austeridade fiscal e saúde: que lições podem ser apreendidas?* Brasília: Ipea, 2016. (Nota Técnica, n. 26). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7266>. Acesso em: 17 jun. 2020.

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE DE PROFESSORES DE CIÊNCIA DA COLÔMBIA DO SUL

Jonathan Andrés Mosquera<sup>1</sup>  
Dayana Liceth Cerón Castaño<sup>2</sup>  
Luis Felipe Cuellar Papamija<sup>3</sup>  
Elías Francisco Amórtegui Cedeño<sup>4</sup>

### RESUMO

A saúde é um fenômeno social concebido do ponto de vista biológico. Estudos recentes, no entanto, permitiram reconhecer que a saúde é culturalmente construída e a educação participa desse processo. Este projeto é pioneiro na região sul da Colômbia, caracterizando as concepções e atitudes dos professores de ciências na formação inicial sobre Educação em Saúde (ES) e seu vínculo com a sala de aula de Ciências Naturais. A pesquisa é de natureza mista, com delineamento não experimental e escopo descritivo e interpretativo. Para isso, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e uma escala Likert, que foi aplicada a 44 professores em formação na Universidad Surcolombiana. A sistematização é realizada sob a técnica de análise de conteúdo e com o apoio do *software* Atlas ti 7.0. Para futuros professores, a saúde é um conceito transversal na educação, que pode ser ensinado objetivamente no currículo de Ciências Naturais. Essa análise é feita por meio da revisão das diretrizes pedagógicas na Colômbia para o ensino de ciências, que estabelecem diferentes propósitos e competências nesse campo do conhecimento, em aspectos como cuidados pessoais e coletivos, higiene, saúde sexual e saúde afetiva, ambiental, uso de substâncias psicoativas e outras áreas da ES. Da mesma forma, futuros professores consideram que a dimensão afetiva (afetos, emoções e sentimentos) tem sido pouco explorada nesse campo de estudo, apesar de as emoções estarem diretamente relacionadas à saúde humana. As concepções, portanto, dos futuros professores de ciências, vão além das noções tradicionalistas de saúde, aproximando-se de uma perspectiva biopsicossocial.

**Palavras-chave:** Formação de professores; concepções; educação em saúde; ciências naturais.

### CONCEPTIONS OF HEALTH EDUCATION FOR SCIENCE TEACHERS IN SOUTH COLOMBIA

### ABSTRACT

Health is a social phenomenon conceived from a biological point of view. However, recent studies have made it possible to recognize that health is culturally constructed, and education participates in this process. This project is a pioneer in the southern region of Colombia, characterizing the conceptions and attitudes of science teachers in their initial formation on higher education and their link with the Natural Sciences classroom. The research is of a mixed nature, with a non-experimental design and descriptive and interpretive scope. For this, a questionnaire with open questions and a Likert scale was developed, which was applied to 44 teachers in training at the Surcolombiana University. The systematization was carried out using the content analysis technique and with the support of the Atlas ti 7.0 software. For future teachers, health is a transversal concept in education, which can be taught objectively in the natural science curriculum. This analysis was done by revising that the pedagogical guidelines in Colombia for teaching science establish different purposes and competencies in this field of knowledge, where aspects such as personal and collective care, hygiene, sexual health and affective, environmental health, substance use psychoactive and other areas of higher education. Likewise, future teachers consider that the affective dimension (affects, emotions and feelings) has been little explored in this field of study, despite the fact that emotions are directly related to human health. Therefore, the conceptions of future science teachers go beyond traditional notions of health, approaching a biopsychosocial perspective.

**Keywords:** Teacher training; conceptions; health education; natural sciences.

ACEITO EM: 19/10/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. [jonathan.mosquera@usco.edu.co](mailto:jonathan.mosquera@usco.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. [cerodayana38@gmail.com](mailto:cerodayana38@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. [luisfelipecuellar1@gmail.com](mailto:luisfelipecuellar1@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. [elias.amortegui@usco.edu.co](mailto:elias.amortegui@usco.edu.co)

## INTRODUÇÃO

Na atualidade surge a necessidade de especificar as competências em saúde que os jovens devem possuir para desenvolver uma vida saudável em uma sociedade em contínua mudança e, assim, poder controlar os fatores que a determinam, tanto individual quanto coletivamente. Dessa forma, intervêm no seu ambiente imediato de forma a torná-lo mais humano e amigável. Daí a necessidade de começar a abordar esses tipos de competências desde a escola, onde as pessoas passam a maior parte do tempo na fase inicial da vida.

De acordo com o exposto, a saúde é uma conquista diária, na qual todos intervenimos e somos arquitetos da criação de um ambiente saudável para nós e para os outros. Então, pensar em saúde passa a ser uma possibilidade de alcançar melhores níveis de qualidade de vida e melhorá-los. Da mesma forma, a saúde consiste no equilíbrio conosco mesmos e com o meio ambiente que nos rodeia, equilíbrio que nos deve permitir funcionar da melhor maneira possível de acordo com as nossas capacidades, para o que devemos procurar tornar o meio ambiente o mais humano e saudável possível (GAVI-DIA; TALAVERA, 2012).

Para o Ensino Médio Básico na Colômbia, os documentos do guia estabelecem isso em relação a aspectos como alimentação e atividade física; prevenção de acidentes e educação para motoristas; higiene e vícios; os alunos devem ser capazes de explicar a dinâmica de um ecossistema ao final do processo de formação em Ciências Naturais e Educação Ambiental, levando em consideração as necessidades de energia e nutrientes dos seres vivos (cadeia alimentar), reconhecendo as características ambientais de seu entorno e os perigos que o ameaçam. Dessa forma, espera-se que o aluno estabeleça relações entre microrganismos e saúde, reconhecendo os efeitos deletérios do consumo excessivo de cafeína, tabaco, drogas e bebidas alcoólicas, bem como as relações entre esporte e saúde física e mental. Tudo isso para que ele cuide, respeite e exija respeito pelo seu corpo e pelo das outras pessoas. Além disso, propõe-se que os jovens alcancem, em relação à saúde ambiental, o respeito e o cuidado com os seres vivos e os objetos do meio ambiente, identificando os fatores de contaminação deste e suas implicações para a saúde. No que diz respeito à alimentação, pretende-se que relacionem a alimentação de algumas comunidades humanas com os recursos disponíveis e avaliem se é ou não equilibrada.

Por fim, no Ensino Médio propõe-se que os alunos, no campo da educação afetivo-sexual, analisem as implicações e responsabilidades da sexualidade e da reprodução para o indivíduo e sua comunidade, estabelecendo relações entre a transmissão de doenças e as medidas de prevenção e controle, e as implicações de fatores culturais e tecnológicos na sexualidade e reprodução humanas. Da mesma forma, para este nível de escolaridade, são abordados alguns elementos da educação mental e emocional, considerando que, no domínio da Física e da Química, podem ser avaliados os fenômenos sonoros e acústicos que afetam as situações de estresse nas crianças nos contextos de desenvolvimento humano. Além disso, propõe-se para o trabalho em sala de aula que os jovens registrem as alterações físicas que ocorreram em seu corpo durante o crescimento, como peso, altura, comprimento de braços, pernas, pés e mãos, além de algumas características que não variam, como olhos, pele e cor do cabelo. Isso permitirá que eles associem o cuidado de seus sistemas com nutrição e higiene adequadas.

## METODOLOGIA

Este projeto é desenvolvido sob uma abordagem mista que segundo Hernandez, Fernandez e Baptista (2010), corresponde a um conjunto de processos de investigação sistemáticos, empíricos e críticos que envolvem a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos. O método selecionado é não experimental, do tipo transversal e de âmbito descritivo, exploratório e interpretativo. Desse modo, para a coleta das informações, foi elaborado um questionário com questões abertas, dicotômicas e em escala Likert para avaliação de atitudes e uma entrevista semiestruturada para caracterizar as concepções dos professores em formação. Os dois instrumentos foram validados por cinco especialistas no eixo temático e são sustentados por trabalhos orientados por grupos focais e observação em sala de aula de futuros professores de Ciências Naturais.

A população participante é de 44 professores em formação em Ciências Naturais e Educação Ambiental. Os dados coletados foram sistematizados por meio da construção de um sistema de categorias próprio, de acordo com os postulados do campo temático de Gavidia (2016). Posteriormente, foram analisados para estabelecer pontos fortes e fracos na formação de professores e numa segunda fase deste projeto, para formar grupos focais para construir a proposta de formação, aplicá-la em seminários do currículo e avaliar a sua relevância e impacto no diploma de bacharel.

## RESULTADOS

Nesta seção encontram-se os resultados obtidos do questionário e da entrevista que foram aplicados a cada um dos professores em formação em Ciências Naturais e Educação Ambiental, que estudavam o espaço curricular de Didática das Ciências (áreas temáticas da Biologia e Física) e seus praticantes. Desta forma, são apresentadas as categorias mais representativas, aludindo a algumas tendências e unidades de informação, e fazemos uma análise à luz do ensino da educação para a saúde e da formação de professores. Da mesma forma, são apresentadas as categorias mais representativas, destacando algumas tendências e unidades de informação.

### Resultados das aulas de Didática

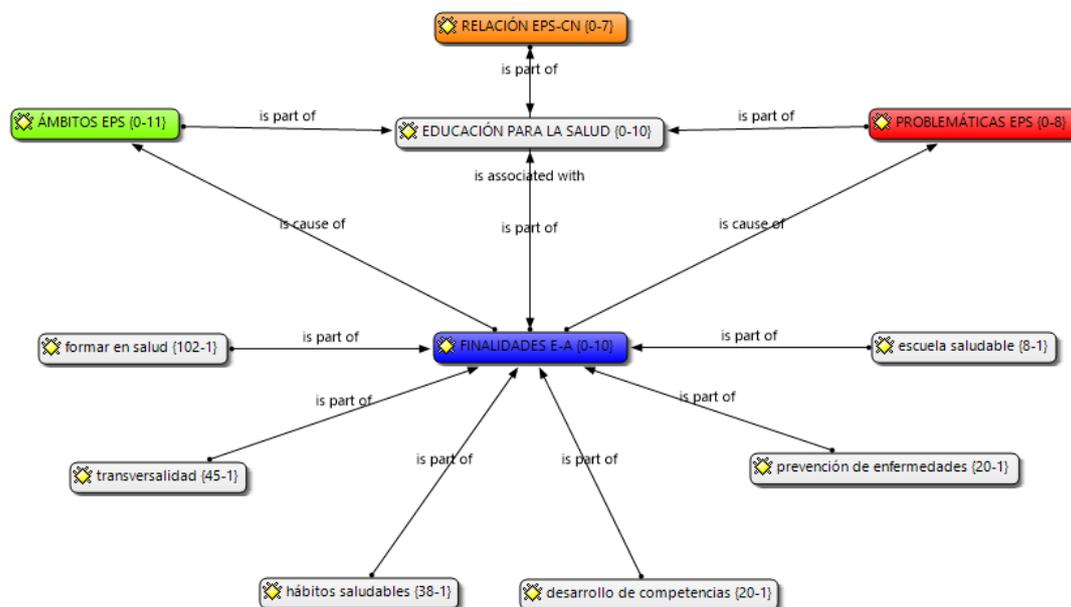
Nesta parte apresentamos os resultados do questionário e da entrevista que foram aplicados a cada um dos professores em formação em Ciências Naturais e Educação Ambiental que estudavam o espaço curricular Didática das Ciências (áreas temáticas da Biologia e da Física) no sexto e sétimo semestre.

#### *Propósitos de ensino Learning ES*

Nesta categoria, seis tendências foram evidenciadas: *Treinamento em saúde* (102-43,7%), *Transversalidade* (45-19,3%), *Hábitos saudáveis* (38-16,3%), *Desenvolvimento de habilidades* (20-8, 5%), *Prevenção de doenças* (20-8,5%) e *Escola saudável* (8-3,4%) (Veja a Figura 1).

Nesta categoria é interessante observar a finalidade da educação em saúde (ES) e o reconhecimento desse conceito, como algo que vai além de um simples quadro clínico positivo. Ao contrário, para esses professores, a saúde é uma esfera de desenvolvimento em que o ser humano passa por diferentes áreas de progresso ou declínio.

Figura 1 – Categoria E-A Objetivos do ES relatados por professores em formação



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0

Da mesma forma, propõe-se que a saúde seja um conceito transversal dentro do currículo, que não esteja vinculado apenas às Ciências Naturais. Assim sendo, os participantes manifestam a seguinte evidência de pensamento:

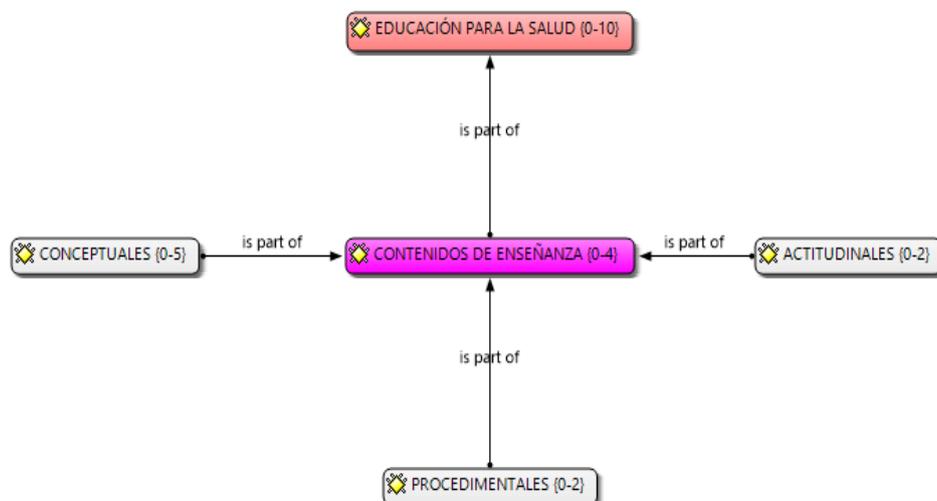
**DF4:** [Referindo-se aos objetivos de E-A] *“Pessoal, ela deve ser um eixo transversal”*.

Os posicionamentos encontrados em relação aos campos do conhecimento aos quais a Educação em Saúde pode se vincular, permitem mostrar que os professores em formação credenciam a possibilidade de priorizar não apenas fundamentos biológicos e de prevenção quando se fala em saúde, mas também que defendem a existência de aspectos alternativos que podem ser revistos a partir de outras áreas do currículo, o que leva a pensar na inclusão desses conteúdos (SORIANO *et al.*, 2013). Para os professores, ao falar de questões relacionadas à saúde, é necessário incorporar elementos como a verificação de antecedentes (experiências, estudos, projetos de sala de aula) e as concepções de corpo discente (SORIANO *et al.*, 2013), na esperança de influenciar e potencializar as partes sentimentais e afetivas (DAMASIO, 2018), emocional (CORTES *et al.*, 2011), comportamento atitudinal e responsável (FREITAS *et al.*, 2016).

### Conteúdo de E-A

A Figura 2 mostra os resultados obtidos para esta categoria.

Figura 2 – Conteúdo de ensino em ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

Na figura anterior fica evidente que para os professores em formação de Ciências Naturais e Educação Ambiental da Universidade Surcolombiana, os *Conteúdos Didáticos* fazem parte da *Educação para a saúde*.

Os conteúdos que prevalecem claramente nas salas de aula surgem de uma perspectiva exclusivamente biológica e vinculam a sexualidade a “perigos” e “problemas”. Essa situação não é exclusiva da Colômbia, mas é extrapolada para contextos ainda mais desenvolvidos da América Latina e da Europa. Neste último contexto, porém, uma educação sexual abrangente, sistemática e rigorosa vem ganhando cada vez mais espaço em todos os níveis de ensino (PARKER; WELLINGS; LAZARUS, 2009; GAVIDIA, 2016).

**DP13.** [Referindo-se aos conteúdos de ensino procedimental na educação em saúde] “*Ele usa alguns hábitos vistos nas aulas para melhorar sua qualidade de vida.*”

**DP10.** [Referindo-se ao conteúdo de ensino atitudinal na educação em saúde] “*e o bullying junto com o bullying causam problemas psicológicos nos alunos.*”

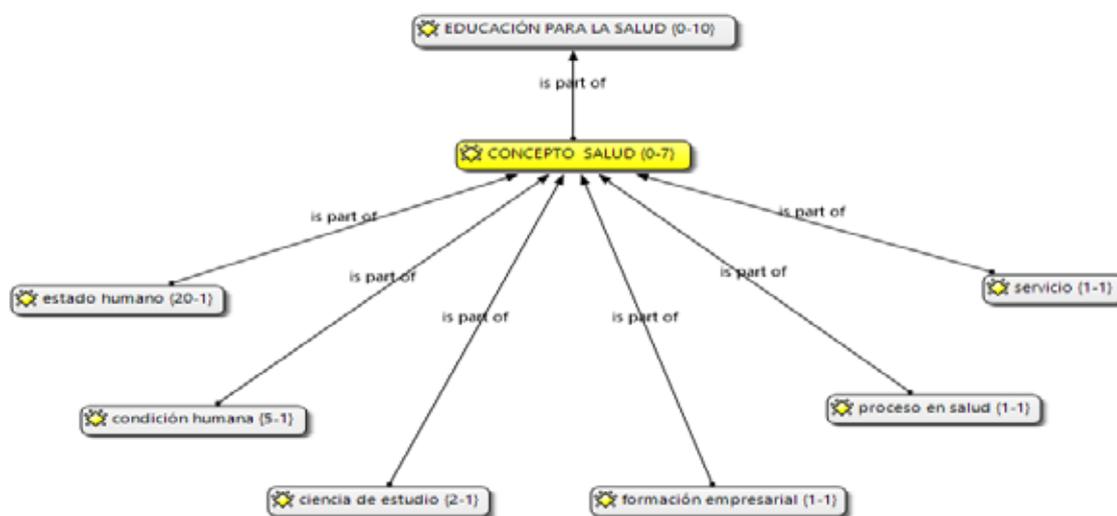
A Escola Promotora de Saúde é um centro educacional que prioriza a saúde e o bem-estar da comunidade educacional em seu projeto educativo e facilita a adoção por toda a comunidade educacional. Além disso, promove estilos de vida saudáveis em um ambiente favorável à saúde, incluindo o modelo de organização do centro, ação contra os determinantes da saúde (alimentação, atividade física, saúde emocional, uso de substâncias, meio ambiente), programação educacional em saúde e relacionamento A saúde é um fenômeno social concebido do ponto de vista biológico. Estudos recentes, no entanto, permitiram reconhecer que a saúde e a educação culturalmente construídas participam desse processo. Este projeto é pioneiro na região da Colômbia, caracterizando os conceitos e atitudes de dois professores de Ciências em formação inicial em ES e sua vinculação com a sala de aula de Ciências Naturais. É uma investigação de natureza mista, com delineamento não experimental e âmbito descritivo e interpretativo. Para isso, foi elaborado um questionário com questões abertas em escala Likert, o qual foi aplicado a 44 professores em formação na Universidad Surcolombiana. Foi realizada uma sistematização a partir da técnica de análise de conteúdo e com suporte do *softwa-*

re Atlas ti 7.0. Para os futuros professores, saúde é um conceito transversal na educação, que pode ser ensinado objetivamente e não no currículo de Ciências Naturais. Esta análise se realiza mediante a revisão de que as diretrizes pedagógicas da Colômbia para o ensino de Ciências estabelecem diferentes finalidades e competências no campo do conhecimento, em aspectos como cuidado pessoal e coletivo, higiene, saúde sexual e saúde afetiva, meio ambiente, uso de substâncias psicoativas (drogas) e outras áreas da SE. Da mesma forma, os futuros professores consideraram que a dimensão afetiva (afetos, emoções e sentimentos) tem sido pouco explorada neste campo de estudo, apesar das emoções que estão diretamente relacionadas com a saúde humana. Nesse contexto, os conceitos dos futuros professores de Ciências vão além das noções tradicionais de saúde, abordando desde uma perspectiva biopsicossocial que é o centro com seu entorno e a promoção das competências dos alunos com base nas habilidades para a vida (ALIAGA *et al.*, 2016).

### Conceito de saúde

Nesta categoria, seis tendências foram evidenciadas: Status Humano (20-67%), Condição Humana (5-17%), Ciência do Estudo (2-7%), Treinamento Empresarial (1-3%), Processo de Saúde (1-3%) e Serviço (1-3%) (veja a Figura 3).

Figura 3 – Conceitos de saúde reportados por docentes em formação



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

Diante dessa categoria, a maioria dos participantes considerou que saúde é um estado físico que um indivíduo pode ter. Da mesma forma, referem-se a isso como um aspecto da vida do ser humano: ter bem-estar. Já em níveis de menor frequência existem aqueles grupos em que a saúde vai bem, o equilíbrio corporal ou um estado psicossomático com quadro clínico principalmente que determina se esse fator é contado ou não.

**DF4:** [Referindo-se ao Estado Humano] “Saúde é um estado que cada pessoa possui onde lhe permite saber sobre sua saúde, física, mental”.

Desse modo, destacamos Morgade, Fainsod e Del Cerro (2016), que esclarecem que saúde é entendida como um estado de completo bem-estar e equilíbrio físico, psicológico e social. Embora de uma perspectiva multicausal, que rompe com a singularidade do biológico, certos binarismos opostos prevalecem nele: mente-corpo, natureza-cultura, indivíduo-sociedade, médico-paciente, saúde-doença. Nas formas que o discurso hegemônico assume nesse campo, um dos extremos dos binômios, inequivocamente, adquire maior hierarquia.

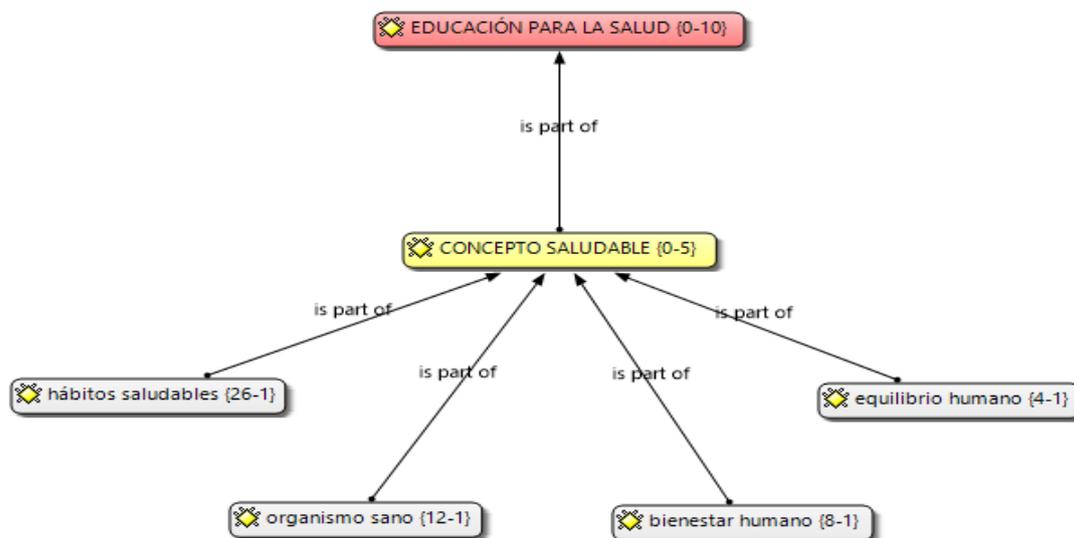
### Conceito saudável

Para esta categoria (ver Figura 4), descobrimos que a maioria dos futuros professores de Ciências Naturais afirma que uma pessoa é saudável quando tem um equilíbrio entre suas capacidades físicas e mentais. Em outras palavras, as concepções desses professores incluem vários elementos do desenvolvimento humano, entendendo que a saúde deve ser avaliada a partir de uma perspectiva biopsicossocial.

**DP5.** [Referindo-se ao conceito de saúde na Educação para a Saúde] *“O bem-estar de uma pessoa a nível físico e emocional”*

Por outro lado, há professores que se referem ao conceito de saúde como bom comportamento. Nessa posição, eles deixam de lado aspectos de tipo atitudinal, cultural, biológico e social. Da mesma forma, há os professores que afirmam que uma pessoa é saudável quando não tem problemas, ou simplesmente é “saudável” pela aparência física. Apresentamos, a seguir, algumas respostas textuais de professores em formação, em que se referem a subcategorias particulares:

Figura 4 – Conceito de categoria saudável ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

As concepções de futuros professores e professores evidenciadas estão relacionadas a estudos como o de Morawick *et al.* (2011) na Argentina. Esses autores analisaram as práticas de ensino em Educação em Saúde (EpS) dos egressos da Faculdade de Bio-

logia da Universidade Nacional de Misiones (UNaM), constatando que os participantes selecionam conteúdos de saúde de acordo com as demandas dos alunos, motivação pessoal, prescrição curricular ou situações emergentes na escola.

## Resultados de Professores Praticantes

A seguir são apresentados os achados obtidos com a aplicação dos instrumentos aplicados aos professores em formação que realizavam sua Prática Profissional I e II.

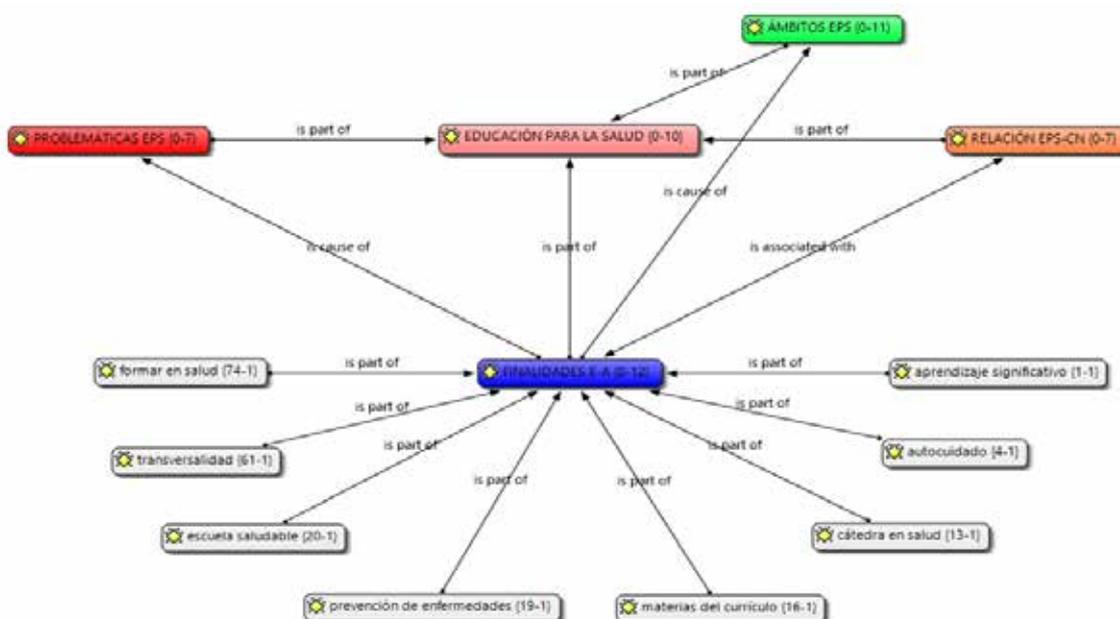
### Propósitos de ensino Learning ES

Nesta categoria (Figura 5), reconhecemos que para Docentes em Formação é importante que a Educação para a Saúde vise à formação de professores em saúde, permitindo assim uma melhor gestão da disciplina, o que lhes possibilita proporcionar uma formação mais completa aos alunos a este respeito. Da mesma forma, para esses professores, o aprendizado significativo sobre boas práticas de saúde não é tão relevante. Ao contrário, mostram interesse na formação de uma escola saudável, na qual o objetivo principal é incutir o autocuidado em seus alunos e nos professores como desenvolver estratégias para trazer essas questões para a sala de aula de forma transversal.

Para esses futuros professores de Ciências Naturais, no entanto, o conhecimento que possuem sobre a formação em saúde é limitado na sua formação docente, daí a importância de que no currículo de Graduação, como componente flexível, possam ser abordados temas próprios como promoção da saúde, higiene, vícios, saúde mental e emocional, entre outros.

**DF8.** [Referindo-se à transversalidade na educação em saúde] “Acho que sim, através de um projeto de sala de aula que permite a interdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos temáticos relevantes”.

Figura 5 – E-A propósitos dos professores na formação da prática pedagógica ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

Agora, cuidar de si mesmo e cuidar dos outros é um dos principais objetivos da Educação para a Saúde. Para Gavidia (2016), o autocuidado é essencial nessa conquista cotidiana, buscando que como pessoas razoáveis possamos estimar os danos que podemos causar ao nosso corpo e à nossa saúde, como produto de excessos e desperdícios.

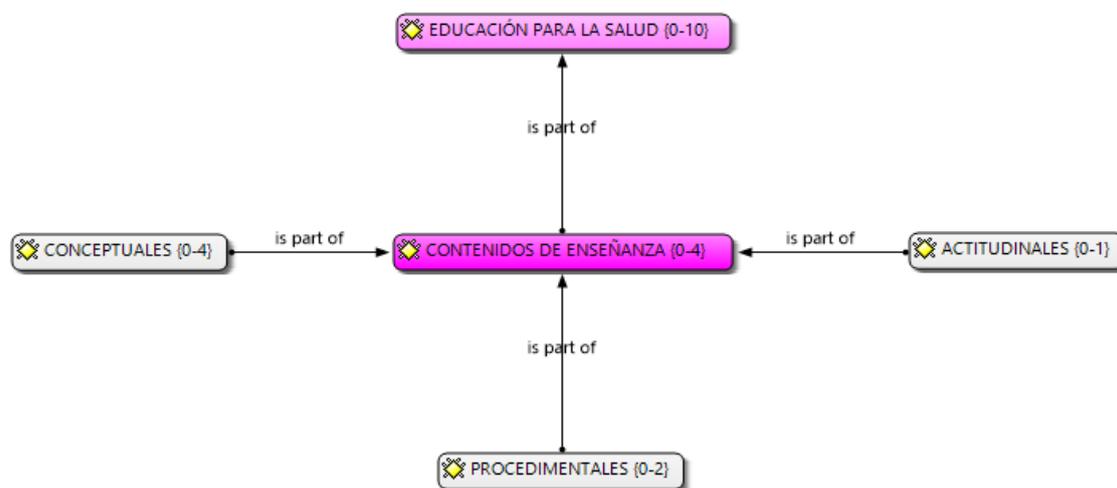
### Conteúdo de E-A

Esta categoria é composta por três subcategorias: Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. A seguir, a Figura 6 mostra o esquema geral obtido do programa Atlas ti.

É preciso compreender o significado de uma escolha adequada dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no que se refere à formação de professores com integridade em saúde. Por isso, é enfatizado que a formação de profissionais de saúde é fundamental em saúde ambiental, por isso a formação em saúde ambiental de profissionais de saúde tornou-se uma das principais preocupações em âmbito internacional (JONCKHEER; DE BROUWER, 2009). Segundo esses autores, os requisitos e os tipos de treinamento necessários são diversos, pois, de um lado, está o médico de família ou pediatra, que deve estar apto a reconhecer um distúrbio de causa ambiental no paciente, e de outro, o especialista em saúde pública, que deve ser capaz de minimizar os riscos de exposição ambiental enfrentada por toda uma população.

**DF13.** [Referente aos conteúdos didáticos procedimentais na Educação em Saúde]  
*“Que os alunos adquiram bons hábitos não só alimentares, mas também tudo relacionado ao seu dia a dia que garanta um bom estado de saúde”*

Figura 6 – Conteúdo de Ensino da Categoria ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

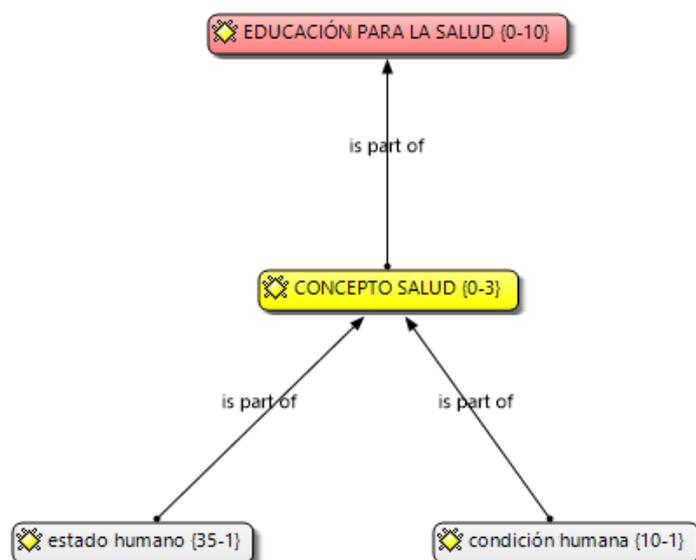
Em relação aos achados para os conteúdos de ensino da Educação em Saúde, as concepções dos professores em exercício estão relacionadas a algumas questões normativas em âmbitos nacional e internacional. Por exemplo, destacamos que a legislação internacional estabelece que a educação sexual foi mais uma vez “enterrada” no currículo da primeira infância e da Educação Básica. Ao contrário, essas questões de saúde só foram vinculadas ao currículo do Ensino Fundamental e Médio para o contexto colombiano. Espera-se então que os conceitos de saúde sexual e promoção da saúde

sejam articulados a disciplinas como Biologia a partir de paradigmas limitados, como técnicas de reprodução assistida, métodos anticoncepcionais, infecções sexualmente transmissíveis, a resposta sexual humana e saúde e higiene sexual (GAVIDIA, 2016).

## Conceito de saúde

A seguir mostramos o diagrama em que os resultados das respostas dos professores em atividade sobre este conceito são plotados (veja a Figura 7).

Figura 7 – Categoria do conceito de saúde ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

Entre os conceitos que mais se confundem em Educação em Saúde estão o termo saúde e saudável, uma vez que um é aplicação do outro. Aqui está uma das respostas:

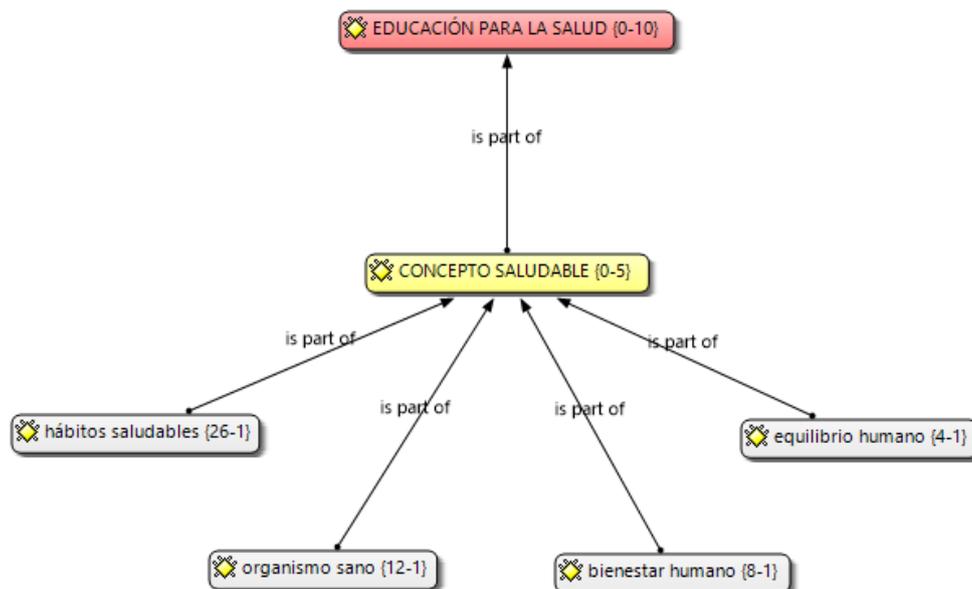
**DP3.** [Referindo-se ao conceito de saúde na Educação em Saúde] *“Entendo saúde quando estamos em ótimo estado, ou seja, sem nenhum tipo de doença”.*

Segundo Sanchez e Bulla (2011), observa-se uma tendência associada ao paradigma da assistência médica, em que se destaca a “ausência de doença”; ou seja, situa-se em um contexto configurado pelas atividades e necessidades da comunidade acadêmica, em que predominam “objetivos curativos e pragmáticos”, bem como a perspectiva do cuidado médico e o contexto ideal e utópico. Existem, no entanto, algumas abordagens que tendem a considerar a saúde a partir de uma compreensão que contempla o desenvolvimento pessoal e social.

## Conceito saudável

Os resultados obtidos para professores em exercício são apresentados a seguir a partir das respostas obtidas com o conceito de saúde (veja a Figura 8).

Figura 8 – Conceito saudável da categoria ES



Fonte: Elaboração dos autores no Software Atlas ti 7.0.

Nessa categoria registra-se que os futuros professores concebem o que é saudável a partir de um enfoque na saúde e no bem-estar do ser humano, o qual é construído de forma integral. A seguir está um exemplo das respostas dadas para esta categoria:

**DF5.** [Referindo-se ao conceito de saúde na Educação para a Saúde] *“As atividades programadas que convivem com a melhoria da saúde mental na saúde física e sexual do meio ambiente são importantes para a vida do indivíduo e para a vida da sociedade em geral, incluindo a ecossistema”.*

Ao comparar as concepções desses professores que estudavam sua Prática Pedagógica em relação aos que estavam no seminário de Didática, as correntes de pensamento destes últimos estão relacionadas a abordagens como observa Rubio (2003). Segundo esse autor, atitudes saudáveis são aqueles comportamentos instrumentais que os indivíduos realizam e que diminuem ou aumentam a probabilidade de contrair uma doença direta ou indiretamente. Assim, os diretos são colocados em contato com o patógeno ou fator incapacitante (por exemplo, exposição à radiação solar, que leva ao câncer de pele). Ao contrário, os indiretos aumentam a vulnerabilidade do organismo, embora não o coloquem em contato com tais fatores (por exemplo, alimentação inadequada). Essa definição é construída mais a partir de uma abordagem biológica, deixando de lado as contribuições da cultura e do contexto em que atuam os cidadãos.

## CONCLUSÕES

Identificou-se que para os professores em formação os conceitos saúde e saúde são sinônimos de forma equivocada, mostrando que possuem concepções alternativas que afetarão não só os conhecimentos, atitudes e práticas que poderão ter e demonstrar ao abordar questões da Educação para a Saúde, senão que de alguma forma possam afetar seus comportamentos e hábitos de vida, o que levaria a pensar em estudos alternativos para caracterizar temas como estilos de vida na formação inicial de profes-

sores, visto que já foi evidenciado em alguns capítulos da literatura consultada que as práticas dos futuros professores dependem não apenas da formação inicial dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que recebem na formação como futuros professores, mas também que estão vinculadas aos seus comportamentos, hábitos e práticas que irão gerar posições na cena educacional.

Como futuros professores, reconhece-se a necessidade e prioridade de se estabelecer um plano de acompanhamento para os futuros professores, uma vez que, embora se discutam questões de morfologia humana, aspectos de saúde pública, cuidado parental, assistência social e saúde, são deixados de lado outros que influenciariam, de certa forma, que os processos de ensino e aprendizagem das Ciências na criação de competências e habilidades do pensamento científico estabeleçam diferentes detrimientos nas distintas concepções dos alunos e estabeleçam novos rumos de ação pedagógica.

Para os futuros professores, apesar de os conceitos de saúde serem abordados de forma transversal a todas as áreas do conhecimento de acordo com a legislação colombiana, os professores de Ciências Naturais são responsáveis por desenvolver juntos este tipo de disciplina em sala de aula. Com projetos transversais, como educação sexual e reprodutiva, emergências e desastres e o projeto ambiental do aluno, é necessário pensar que estratégias alternativas de formação devem ser desenvolvidas para os desenhos pequenos de Física, Química e Biologia, que permitam aos futuros professores sair do pensamento de que com simples campanhas informativas ou palestras o processo de educação em saúde das futuras gerações na cidade e na região será alterado.

## REFERÊNCIAS

- CORTES, A. B. B. *et al.* Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), p. 521-530, 2011.
- DAMASIO, A. *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Bogotá: Ediciones Destino, 2018.
- FREITAS, D. A. *et al.* Teachers' knowledge about teaching-learning process and its importance for professional education in health/Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde/Saberes docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su importancia para la formación profesional en Salud. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 20(57), p. 437-449, 2016.
- GAVIDIA, V.; TALAVERA, M. La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, p. 161-175, 2016.
- GAVIDIA, V. *Los ocho ámbitos de la educación para la salud en la escuela*. Valencia: Tirant Humanidades, 2016.
- HERNANDEZ, R.; FERNANDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la Investigación*. 5. ed. México, México: Editorial McGraw-Hill, 2010.
- JONCKHEER, P.; DE BROUWER, C. Education in environmental health of health care professionals: What needs to be done? *Environment International*, 35, p. 694-699, 2009.
- MORGAGE, G.; FAINSOD, P.; DEL CERRO, C. G. Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía*, 9(16), p. 149-167, 2016.
- PARKER, R.; WELLINGS, K.; LAZARUS, J. Sexuality education in Europe: an overview of current politics. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9 (3), p. 227-242, 2009.
- RUBIO, V. *Modelos psicológicos del comportamiento saludable*. México: Universidad Autónoma de México, 2003.

SANCHEZ, J. H.; BULLA, C. M. F. Concepciones y percepciones sobre salud, calidad de vida, actividad física en una comunidad académica de salud. *Revista Cubana de Enfermería*, 27(2), p. 159-170, 2011.

ST LEGER, L. *et al. Promover la salud en la escuela: de la evidencia a la Acción*. Paris: Uipes, 2010.

SOSNOWSKA, S.; KOSTKA, T. Epidemiology of school accidents during a six school-year period in one region in Poland. *European journal of epidemiology*, 18 (10), p. 977-982, 2003.

## CIDADANIA COM SOCORRISMO

Jorge Bonito<sup>1</sup>

### RESUMO

O conceito de cidadania traduz-se um processo participado, individual e coletivo. Exige de cada indivíduo, e daqueles com quem interage, uma reflexão e tomada de consciência, uma decisão e uma ação sobre os problemas sentidos por si e pela sociedade. Estes atributos parecem, assim, poder beneficiar-se de um processo educativo, porque a cidadania aprende-se. Este trabalho, de natureza argumentativa, tem como objetivo construir um quadro dedutivo-argumentativo defensor da introdução da temática do socorrismo em toda a educação e escolaridade obrigatórias. Foram analisados diversos documentos curriculares estruturantes (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, referenciais para a educação para a cidadania, documentos normativos). Argui-se a criação de um referencial de socorrismo, para a educação para a cidadania, em todo o espectro da educação e ensino obrigatório, de modo contribuir para uma sociedade a baseada na dignidade da pessoa humana, mais responsável, solidária, altruísta no compromisso com o outro.

**Palavras-chave:** Cidadania; educação para a cidadania; socorrismo; espectador.

### CITIZENSHIP WITH FIRST AID

### ABSTRACT

The concept of citizenship translates into a participatory, individual, and collective process. It demands from everyone, and from those with whom it interacts, a reflection and awareness, a decision, and an action on the problems felt by itself and by society. These attributes thus seem to be able to benefit from an educational process, because citizenship is learned. This work, of an argumentative nature, aims to build a deductive-argumentative framework that defends the introduction of the theme of first aid in all education and compulsory schooling. Several structuring curriculum documents were analyzed (National Strategy for Education for Citizenship, references for education for citizenship, normative documents). It argues the creation of a first aid framework, for education for citizenship, across the spectrum of education and compulsory education, in order to contribute to a society based on the dignity of the human person, more responsible, solidary, altruistic in the commitment with the other.

**Keywords:** Citizenship; education for citizenship; first aid; bystander.

**ACEITO EM: 16/12/2021**

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. Colégio Pedro da Fonseca. Rua da Barba Rala, nº 1, Edifício B. Évora, Portugal Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro. Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-5600-0363> [jbonito@uevora.pt](mailto:jbonito@uevora.pt)

## INTRODUÇÃO

A cidadania é um dos direitos pessoais mais importantes, reconhecido a todos pelo Estado português (artigo 26, nº 1 da CRP), de modo que mesmo em estado de sítio ou em estado de emergência, os órgãos de soberania portugueses podem suspender o exercício dos direitos, liberdades e garantias (artigo 19, nº 1 da CRP), mas em nenhum caso pode-se afetar o direito à cidadania (art. 19, nº 6 da CRP). O conceito de cidadania está associado ao gozo de direitos civis e políticos. A prática desses direitos traduz-se em um processo participado, individual e coletivo. Exige de cada indivíduo, e daqueles com quem interage, uma reflexão e tomada de consciência, uma decisão e uma ação sobre os problemas sentidos por si e pela sociedade. A cidadania manifesta-se “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (DGE, 2012).

Estes atributos parecem, assim, poder beneficiar de um processo educativo, porque a cidadania aprende-se. Entre os direitos culturais, o Estado português promove a democratização da educação, de modo que contribua para “o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (artigo 73 da CRP). Neste contexto, parece claro que a escola tem um importante papel no desenvolvimento da aprendizagem e no exercício da cidadania. Nesse sentido aponta a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual), ao definir como princípio geral a resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo 2º, nº 4 da LBSE) e como princípio organizativo contribuir para a “realização do educando, mediante o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3º, al. *b*) da LBSE)

Este trabalho pretende aportar elementos para uma reflexão acerca da importância da formação em socorrismo na cidadania, reflexo de um altruísmo que esta requer, e necessidade do desenvolvimento pleno da personalidade. Seguiu-se um percurso de natureza argumentativa. Parte-se da análise a documentos estruturantes, tais como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Enec), os Referenciais para a Educação para a Cidadania (EpC) e outros de natureza normativa, para construir um quadro dedutivo-argumentativo defensor da introdução da temática do socorrismo em toda a educação e escolaridade obrigatórias.

## EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país, contribuindo inexoravelmente para o pleno exercício da cidadania. O reforço do carácter transversal da EpC já se constituía como princípio orientador da organiza-

ção e gestão dos ensinos básico e secundário<sup>2</sup> levada a cabo em 2012 (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). A EpC era entendida como área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares; por isso, não era imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autônoma. Ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, as escolas podiam oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuíssem para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania. E, em complemento das atividades curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, podiam organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação de EpC. Para o efeito, a Direção-Geral da Educação (DGE, 2012) definiu um conjunto de linhas orientadoras, com diversas dimensões da EpC, a saber: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de gênero; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde (EpS) e a sexualidade.

Em 2017, sob a égide do XXI Governo Constitucional, é homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Paseo) (MARTINS *et al.*, 2017), estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena e ativa. Em vigor a partir do ano escolar de 2017-2018, trata-se de um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

A cidadania e a participação surgem como um valor a prosseguir, enunciado como “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (MARTINS *et al.*, 2017, p. 18). Mediante uma visão de qualificação individual e cidadania democrática, prevê-se um conjunto de áreas de competências, incluindo o bem-estar, a saúde e o ambiente, com os seguintes descritores operativos:

Os alunos são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente. Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integram ativamente na sociedade.

<sup>2</sup> O Sistema educativo português encontra-se dividido em educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo de 4 anos (6-10 anos de idade); 2º ciclo de 2 anos (10-12 anos de idade) – Cite 1; 3º ciclo de 3 anos (12-15 anos) – Cite 2. O ensino secundário dura três anos (15-18 anos de idade) – Cite 3. Há, ainda ensino pós-secundário não superior (Cite 4). O ensino superior pode ser de curta duração (Cite 5), licenciatura (Cite 6), mestrado (Cite 7) e doutoramento (Cite 8).

Os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa (MARTINS *et al.*, 2017, p. 27).

No mesmo ano foi definida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Enec), que “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultas e adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (MONTEIRO *et al.*, 2017, p. 1). A Enec foi instituída no ano escolar de 2017-2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF) e em todas as escolas públicas e privadas nos anos iniciais de ciclo e nos anos de continuidade para as escolas que integraram o PACF no ano seguinte.

Entre os pressupostos e pontos de partida, considera-se a constatação de que a cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais, que deve estar embutida na própria cultura de escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização – ao longo do currículo da escolaridade obrigatória. Com base na *Whole-School Approach*, propõe-se a efetivação do componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, assente em práticas longitudinais e não meramente pontuais, promotoras da inclusão, do bem-estar e da saúde individual e coletiva.

Esta abordagem, de natureza concreta, envolve três eixos de ação, que tinham sido sugeridos pelo documento do Fórum Educação para a Cidadania (2008): *a)* atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); *b)* relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); *c)* relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

Os diferentes domínios da EpC estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas. O primeiro, de carácter obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, trata de áreas transversais e longitudinais; o segundo realiza-se em, pelo menos, dois ciclos do Ensino Básico; o terceiro é com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. A promoção da saúde e saúde pública estão incluídas no primeiro grupo e a segurança rodoviária e o risco no segundo grupo. A abordagem destes domínios deve estar em consonância com os princípios, valores e áreas de competências do Paseo.

A Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) deve dar forma à cultura escolar, exprimindo-se por meio “das atitudes, dos valores, das regras, das práticas quotidianas, dos princípios e dos procedimentos adotados tanto ao nível global da escola, como ao nível da sala de aula” (MONTEIRO *et al.*, 2017, p. 11). A Enec prevê que os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento ocorram em parceria com entidades da comunidade (*stakeholders*) e em articulação com as autarquias locais, com possibilidade de trabalho em rede, estendendo-se a outras escolas.

“A concepção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania” (MONTEIRO *et al.*, 2017, p. 11). A Enec concebe aprendizagens alicerçadas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”. A aprendizagem a partir de casos reais é recomendada, extrapolando-se para a comunidade, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual quanto coletivo.

O novo currículo dos Ensinos Básico e Secundário, que entrou em vigor no ano escolar de 2018-2019, veio “implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Preâmbulo ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). A promoção da EpC ao longo de toda a escolaridade obrigatória passa a assumir-se como um princípio orientador, de modo que todos os alunos tenham acesso ao componente de Cidadania e Desenvolvimento. Na operacionalização, cada projeto educativo deve conter a EECE como linha orientadora, identificando os domínios da EpC a trabalhar em cada nível de educação e ensino, estando previsto o papel do coordenador da EECE e o da disciplina Cidadania e Desenvolvimento.

Cabe a cada escola decidir o modo como introduz este componente no ensino secundário, podendo adotar, dentro do quadro de autonomia e flexibilidade curricular (até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal e do total da carga horária dos componentes sociocultural e científico previstos para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação), a oferta como disciplina autônoma ou com o funcionamento em justaposição com outra disciplina. Prevê-se, ainda, a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina e a abordagem no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos (artigo 15, nº 4 do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O planeamento curricular deve ser suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos, tendo como princípio o exercício da cidadania ativa. Sublinhe-se que no ensino secundário, independentemente das opções adotadas pela escola, o componente Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação, com a participação nos projetos desenvolvidos neste âmbito sendo registrada no certificado do aluno.

A instituição desse componente não foi inócua nem se viu livre de algumas críticas, em que pese a discussão pública do projeto. Em junho de 2017, no Dia Internacional do Orgulho Gay, uma turma de alunos do 5º ano participou numa aula de cidadania em que as associações Centro Gis e o Projeto Tudo Vai Melhorar, ambos com atuação na área de defesa dos direitos LGTB, foram à escola como convidados. Em outubro do ano seguinte a escola passa um questionário aos alunos da mesma idade sobre a sua orientação sexual. O celeuma crispado anunciava-se, com forte contestação dos pais dessas crianças (MANDIN, 2018).

Em 2020, no município de Castelo Branco, dois encarregados de educação decidiram que os seus educandos não frequentariam a disciplina Cidadania e Desenvolvimento, com base na ideia fraturante de que não se pode aceitar o totalitarismo em educação, por exemplo, ao nível da educação sexual, conteúdo integrado na disciplina. Como resultado, o caso verteu para o tribunal e, em setembro de 2020, um conjunto de cem personalidades públicas, entre as quais um ex-presidente da República, um ex-primeiro-ministro e o cardeal-patriarca de Lisboa assinam o manifesto contra a obrigatoriedade da disciplina (ALMEIDA, 2020), alegadamente por violação do direito constitucional da liberdade de aprender, que impede que o Estado possa programar a educação segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (artigo 43, nº 1 da CRP). Nuno Melo, eurodeputado do Centro Democrático Social – Partido Popular (CDS-PP), lançou, em outubro de 2020, uma petição pública, solicitando a revisão dos conteúdos da disciplina Cidadania e Desenvolvimento, considerando-a importante e relevante, desde que configurada numa base consensual e expurgando-a daquilo que é político (JN/Agências, 2020).

O que trazemos à colação, porém, não são estes pontos de vista divergentes ou os desideratos existentes. O nosso objeto conceitual é a proposta da integração do tema do socorrismo, de modo transversal, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, associada à EpC, e é para esse lugar que iremos arguir.

## ANÁLISE DE REFERENCIAIS

Como referimos, uma das dimensões da EpC é a EpS e a sexualidade. O *Referencial de Educação para a Saúde* (PEREIRA; CUNHA, 2017) resultou de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e a Direção-Geral da Saúde. Concebido como um todo coerente, assenta-se numa estrutura comum aos vários níveis e ciclos de educação e ensino, oferecendo, para cada um deles, uma proposta de abordagem específica de promoção da saúde.

Não seria difícil defender e incluir o socorrismo como uma aprendizagem destinada a ajudar o indivíduo e a comunidade a melhorar a sua saúde, *i.e.*, a incluí-lo no conceito de EpS apresentado pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020); todavia, por opção dos autores, o socorrismo ficou excluído dos cinco temas globais a que este referencial se dedica.

Outra dimensão da EpC é a educação para a segurança, a defesa e a paz, cujo referencial foi aprovado em agosto de 2014. Este documento destaca que os referenciais de EpC não constituem guias ou programas prescritivos. São unicamente “instrumentos de orientação e apoio que, no âmbito da autonomia de cada estabelecimento de educação e ensino, podendo ser utilizados e adaptados em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver no quadro da educação para a cidadania” (DUARTE; BAPTISTA; SANTOS, 2020, p. 8). Este referencial assenta-se em quatro grandes eixos teóricos mas, ainda assim, o socorrismo não integra nenhum deles: apenas se faz referência à existência da Proteção Civil (PC), enquanto “atividade desenvolvida pelo Estado, regiões autônomas e autarquias locais, pelos cidadãos e por todas as entidades públicas e privadas com a finalidade de prevenir riscos coletivos ine-

rentes a situações de acidente grave ou catástrofe, de atenuar os seus efeitos e proteger e socorrer as pessoas e bens em perigo quando aquelas situações ocorram” (artigo 1º, nº 1 da Lei de Bases da Proteção Civil).

Vejamos, agora, a dimensão da educação rodoviária, destinada à Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Justifica-se este referencial pelo fato, ainda atual (SETHI *et al.*, 2008; CUNNINGHAM; WALTON; CARTER; 2018), de os acidentes rodoviários constituírem a primeira causa de morte em crianças a partir do primeiro ano de vida e até os 15 anos, com maior incidência nos passageiros de veículos automóveis, na Europa e nos Estados Unidos da América. Considera-se que cabe à escola definir e aplicar um plano de educação rodoviária que abranja os alunos desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário (ainda que este referencial não se aplique ao Ensino Secundário!!), não sendo tarefa exclusiva desta, cabendo aos pais/encarregados de educação e a outros intervenientes da comunidade educativa um destacado papel na sua concretização (SANTOS; CUNHA, 2012).

No objetivo “Analisar criticamente o ambiente rodoviário e adotar atitudes e comportamentos sociais e cívicos adequados” estabelece-se que a criança deve ser capaz, ao nível do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de “conhecer as principais medidas a adotar em caso de acidente” e adotar os seguintes comportamentos: *a) Educação Pré-Escolar* – Recorrer à ajuda de um adulto em caso de acidente; *b) 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico* – Recorrer ao número europeu de emergência – 112 – em caso de acidente; *c) 3º ciclo* – Agir em conformidade com as regras de segurança, em situação de sinistro, de forma a prevenir a ocorrência de posteriores acidentes.

Analisemos, ainda, o *Referencial de Educação para o Risco*, destinado à Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário, constituindo-se como um guia orientador do desenvolvimento da educação para o risco nos diversos espaços em que, na escola, este componente do currículo se pode concretizar (SANTOS; ESTEVES; SAÚDE, 2020). Defende-se que a promoção de uma cultura de prevenção consegue-se por meio da compreensão dos alunos sobre o que fazer ou não fazer diante de cada risco, tomando consciência dos seus deveres perante situações de riscos coletivos e acidentes graves. Assim, foram definidos os seguintes temas: PC; riscos naturais; riscos tecnológicos, riscos mistos, planos de segurança, cada um com vários subtemas.

No tema PC é objetivo desenvolver uma cultura de segurança e saber atuar em situações de emergência em todos os níveis de educação e ensino, identificando o papel de cada agente da PC. Relativamente aos riscos naturais, aposta-se no conhecimento das causas e suscetibilidades, na identificação dos principais efeitos, no conhecimento dos grupos de risco e na compreensão de medidas de autoproteção. Esta lógica estende-se aos riscos tecnológicos e mistos. Algumas das propostas merecem uma crítica detalhada (*e.g.*, que as crianças do pré-escolar distingam os principais efeitos de movimentos de massa, identifiquem os agentes de PC e o papel de cada um ou o conceito de substâncias perigosas, no âmbito do acidente no transporte destas matérias, entre outros objetivos), porém não é este o momento adequado para o fazermos. Continuemos a nossa análise ao objeto que aqui nos traz.

O tema PC encontra-se dividido em dois subtemas. O primeiro – “A importância do cidadão na PC” – inclui dois objetivos, como se mencionou. Ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico pretende-se:

- a) Desenvolver uma cultura de segurança
  - Perceber o dever de colaborar com as autoridades que trabalham para o bem-comum.
  - Conhecer o conceito de risco.
  - Conhecer a existência de riscos individuais e coletivos (riscos naturais, tecnológicos e mistos).
  - Conhecer as medidas de autoproteção diante de uma situação de emergência, em função da natureza de cada tipo de risco (cf. medidas de autoproteção).
- b) Saber atuar diante de situações de emergência.
  - Identificar algumas situações de emergência.
  - Compreender as obrigações individuais diante de uma situação de emergência.
  - Saber contatar o 112.
  - Saber identificar um estojo de primeiros socorros.

No 2º ciclo do Ensino Básico, o segundo objetivo traz desempenhos com nível de proficiência mais elevados:

- Desenvolver comportamentos de prevenção adequados à situação, em casa, na família, na escola, etc. (fechar torneiras de segurança de gás, eletricidade e de água).
- Saber contatar as entidades adequadas à situação (112 e bombeiros da localidade, etc.).
- Saber identificar e utilizar um estojo de primeiros socorros.

No 3º ciclo do Ensino Básico a proficiência acentua-se (grafam-se em *itálico* as mudanças de verbos):

- a) Desenvolver uma cultura de segurança.
  - *Interiorizar* o dever de colaborar com as autoridades que trabalham para o bem-comum.
  - *Compreender* a existência de riscos individuais e coletivos (riscos naturais, tecnológicos e mistos).
- b) Saber atuar perante situações de emergência.
  - Desenvolver comportamentos de prevenção adequados à situação, em casa, na família, na escola (fechar torneiras de segurança de gás, eletricidade e de água, fixar o mobiliário às paredes, colocar os objetos mais pesados ou de maior volume no chão, liberar corredores, etc.).
  - Saber contatar as entidades adequadas à situação (112, bombeiros, Forças de Segurança, Serviços de Saúde, Centro de Informação Antivenenos).

No âmbito do Ensino Secundário, os desempenhos programados para o primeiro objetivo mantêm-se, alterando-se ligeiramente o segundo objetivo relativamente ao 3º ciclo do Ensino Básico:

- Reconhecer a existência de riscos.
- Compreender as obrigações individuais diante de uma situação de emergência.

Em anexo, o referencial apresenta várias medidas de intervenção de autoproteção relativamente ao plano de segurança, das quais destacamos: *a)* conhecer procedimentos de alarme e alerta; *b)* conhecer medidas de prestação de primeiros socorros. Estamos, agora, em situação de poder elaborar uma síntese sobre o caso que nos ocupa: o socorrismo como componente da EpC nos atuais *curricula* portuguesas do Ensino Básico e Secundário.

Não parece haver dúvida de que o Ministério da Educação pensa a EpS, para a defesa e segurança, para o risco e rodoviária como as dimensões da EpC. Isso é seguro, todavia a aprendizagem global e assumida de socorrismo não é contemplada em nenhum dos referenciais. Fica limitado a dois referenciais o tratamento de alguns temas de socorrismo, mas de modo muito condicionado e desestruturado. O referencial de *Educação Rodoviária* aplica-se desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico e limita-se a analisar criticamente o ambiente rodoviário e adotar atitudes e comportamentos sociais e cívicos adequados, como seja o recurso à ajuda de um adulto e ao número europeu de emergência em caso de acidente e prevenção secundária, *i.e.*, à ação em conformidade com as regras de segurança, em situação de sinistro, de forma a prevenir a ocorrência de posteriores acidentes.

O referencial de *Educação para o Risco* aplica-se desde a Educação Pré-Escolar até o Ensino Secundário. No tema PC, prevê-se o desenvolvimento de uma cultura de segurança e a competência para atuar diante de uma situação de emergência. Ainda que a promoção de uma cultura de segurança seja francamente positiva, todavia o conteúdo do referencial para este domínio está restrito, seja pela audácia do nível de proficiência dos descritores, seja pela extensão e abrangência dos objetivos definidos. No que diz respeito à competência para atuar, contudo, ela é ausente dos documentos curriculares. Restringe-se ao conhecimento de medidas de prestação de primeiros socorros, o que não tem qualquer paralelo com o objetivo “saber atuar diante de situações de emergência”. Poder-se-ia argumentar que o referencial é da educação para o risco e não de uma educação para o socorro. E é precisamente aqui, no nosso ponto de vista, que reside o maior problema desta abordagem.

Teremos de nos voltar para outro lado, na procura de mais elementos. E eles surgem, curiosamente, de lados bem distintos: Assembleia da República e duas disciplinas, uma do Ensino Básico (9º ano) e outra do Ensino Secundário (10º ano).

Em 9 de junho de 2010, o CDS-PP faz entrar na Assembleia da República o Projeto de Resolução 162/XI,<sup>3</sup> que recomenda ao governo que introduza no 3.º ciclo do Ensino Básico das escolas nacionais uma formação de frequência obrigatória em Suporte Básico

<sup>3</sup> Os detalhes deste projeto podem ser consultados em: URL:<https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?BID=35394>

co de Vida (SBV). A iniciativa, todavia, caducou em 19 de junho de 2011, em virtude do término da XI Legislatura. O Projeto regressou à Assembleia da República, com a mesma natureza, em 25 de janeiro de 2013 (Projeto de Resolução 590/XII),<sup>4</sup> vindo a ser votado em reunião plenária, com votos a favor do CDP-PP, do Partido Social Democrata (PSD), do partido Bloco de Esquerda (BE) e do Partido Ecologista os Verdes (PEV) e abstenções do Partido Socialista (PS) e do Partido Comunista Português (PCP). O texto final, sob a forma de Resolução da Assembleia da República nº 33/2013, de 15 de março, recomenda ao governo que:

- 1 – Introduza nas escolas nacionais, no início do ano letivo de 2013-2014, uma formação de frequência obrigatória dirigida aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e com uma duração total de seis a oito horas.
- 2 – Esta formação seja denominada Suporte Básico de Vida.
- 3 – A formação em Suporte Básico de Vida seja ministrada através de parcerias institucionais a celebrar – no respeito pela liberdade de escolha de cada escola – com as instituições tuteladas pelo Instituto Nacional de Emergência Médica (Inem), em conformidade com as disposições legais em vigor no que concerne à formação em socorro, bem como a possível inclusão das escolas com sistema autónomo de socorro no Sistema Integrado de Emergência Médica (Siem).

Voltemo-nos, agora, para o currículo. Em 2014, o ministro da Educação e Ciência homologa as metas curriculares<sup>5</sup> da disciplina Ciências Naturais do 9º ano (3.º ciclo) (Despacho nº 110-A/2014, de 3 de janeiro). No ano escolar de 2015-2016 é introduzido pela primeira vez na história do ensino básico português o ensino do SBV, no domínio “Viver melhor na Terra”, subdomínio “Organismo humano em equilíbrio” (BONITO *et al.*, 2014):

*Aplicar medidas de Suporte Básico de Vida*

- Explicar a importância da cadeia de sobrevivência no aumento da taxa de sobrevivência em paragem cardiovascular.
- Realizar o exame do paciente (adulto e pediátrico) com base na abordagem inicial do ABC (*airway, breathing and circulation*).
- Exemplificar os procedimentos de um correto alarme em caso de emergência.
- Executar procedimentos de suporte básico de vida (adulto e pediátrico), seguindo os algoritmos do *European Resuscitation Council*.
- Exemplificar medidas de socorro à obstrução grave e ligeira da via aérea (remoção de qualquer obstrução evidente, extensão da cabeça, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich, encorajamento da tosse).
- Demonstrar a posição lateral de segurança (p. 5).

<sup>4</sup> Os detalhes deste projeto podem ser consultados em: URL:<https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalhelIniciativa.aspx?BID=37477>

<sup>5</sup> “As metas curriculares identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem -se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais” (Preâmbulo ao Despacho nº 15.971/2012, de 14 de dezembro).

Em 2018 foi feita uma reorganização curricular, em convergência com o Paseo, identificando-se as Aprendizagens Essenciais (AEs)<sup>6</sup> que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes. As AEs, conforme afirma o legislador, “constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos” (Preâmbulo ao Despacho nº 6.944-A/2018, de 19 de julho),<sup>7</sup> tendo efeitos a partir do ano escolar de 2018-2019. Os objetivos relativos ao SBV passaram por uma operação estética (DGE, 2018a, p. 11):

- Explicar a importância da cadeia de sobrevivência no aumento da taxa de sobrevivência em paragem cardiovascular.
- Efetuar o exame do paciente (adulto e pediátrico) com base na abordagem inicial do ABC (*airway, breathing and circulation*).
- Implementar procedimentos do alarme em caso de emergência e executar procedimentos de suporte básico de vida (adulto e pediátrico), seguindo os algoritmos do *European Resuscitation Council*.
- Simular medidas de socorro à obstrução grave e ligeira da via aérea e demonstrar a posição lateral de segurança.

As metas curriculares de Ciências Naturais – 6º ano – tinham previsão de entrada em vigor no ano escolar de 2014-2015 (Despacho nº 15.971/2012, de 14 de dezembro), mas a sua aplicação foi adiada para o ano escolar seguinte, para proporcionar uma melhor planificação e organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos adequados (Despacho nº 9.633/2014, de 25 de julho). No domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos”, subdomínio “Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais” foi definido o descritor “Demonstrar os procedimentos de deteção de ausência de sinais de ventilação e de circulação numa pessoa, e de acionamento do sistema integrado de emergência médica” para o objetivo geral “Compreender a estrutura e o funcionamento do sistema cardiovascular humano” (BONITO *et al.*, 2013). Com a aplicação das AEs, o descritor assume nova formulação: “Aplicar procedimentos simples de deteção de ausência de sinais vitais no ser humano e de acionamento do 112” (DGE, 2018b, p. 9).

Ainda em 2018, o Secretário de Estado da Educação homologa as AEs das disciplinas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias do Ensino Secundário, com entrada em vigor no ano escolar de 2018-2019 (Despacho nº 8.476-A, de

<sup>6</sup> As “aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Preâmbulo ao Despacho nº 6.944-A/2018, de 19 de julho). A partir do ano escolar de 2021-2022, as AE, o Paseo e a Enec passaram a constituir os referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular (nº 1 do Despacho nº 6.605-A/2021, de 6 de julho).

<sup>7</sup> Note-se que, em 2018, o XXI Governo Constitucional corresponde ao segundo governo formado com base nos resultados das eleições legislativas de 4 de outubro de 2015, após a coligação Portugal à Frente (PSD e CDS-PP), com maioria relativa, não conseguindo este ter apoio parlamentar majoritário para entrar em funções. Este XXI Governo teve por base três acordos de incidência parlamentar assinados bilateralmente entre o PS e os três restantes partidos de esquerda – BE, PCP e PEV – além do apoio do partido Pessoas-Animais-Natureza (PAN).

31 de agosto). No componente de formação geral, a disciplina Educação Física do 10º ano (DGE, 2018c), relativamente à área de conhecimentos, o aluno deve ficar capaz de:

- Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva:
- Cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilar, estabilizar).
  - Assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros.
  - Realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação.
  - Contata os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente.
  - Realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo *European Resuscitation Council (ERC)*.
  - Reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich) (p. 9-10).

Verifica-se, em síntese, que as AEs estipulam que as crianças do 6.º ano (11-12 anos de idade) percebam se um paciente está responsivo e, na ausência de sinais de vida, saibam contactar o número europeu de emergência. Posteriormente, para todas as crianças do 9.º ano (14-15 anos de idade), existe aprendizagem de medidas de SBV, de posição lateral de segurança e de técnicas de desobstrução da via aérea por obstrução mecânica. No ano escolar seguinte, os jovens com 15-16 anos de idade voltam a realizar manobras de desobstrução da via aérea e manobras de SBV, chegando ao ponto de se referir à prática de Desfibrilhação Automática Externa (DAE).

Este último desígnio é, contudo, estranho e ao mesmo tempo inquietante. Em Portugal, só se realizam atos de DAE em ambiente extra-hospitalar, no âmbito do Programa Nacional de DAE (PNDAE).<sup>8</sup> Em conformidade com o PNDAE, somente operacionais podem praticar atos de DAE por delegação e sob a supervisão de um responsável médico, no âmbito dos respectivos poderes de controle. A prática de atos de DAE por indivíduo que não seja operacional de DAE e por operacionais de DAE fora dos locais em que estejam habilitados a atuar constitui uma contraordenação punível com multa. Não será castigado, contudo, o agente que pratique atos de DAE quando seja estritamente necessário para a salvaguarda da vida ou da integridade física da vítima, em virtude da indisponibilidade de operadores de DAE habilitados a atuar, ou da impossibilidade de atuação no local próprio, por parte de operadores de DAE habilitados, e sempre que se respeitem as *leges artis*. O inquietante das AEs da disciplina Educação

<sup>8</sup> Aprovado pelo Decreto-Lei nº 188/2009, de 12 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 184/2012, de 8 de agosto.

Física é que a aprovação nessa matéria não habilita o aluno como operacional de DAE. Fica, pois, por perceber o alcance que pretendiam os autores das AEs diante do quadro legal português do PNDAE.

De regresso aos atos legislativos, em 29 de março de 2018 entra na Assembleia da República a Petição nº 536/XIII/3,<sup>9</sup> com 7.294 assinaturas, subscrita pelo movimento cívico “Salvar Mais Vidas”.<sup>10</sup> Esta iniciativa dá origem, em 3 de janeiro de 2019, por autoria do BE, ao Projeto de Resolução 1904/XIII,<sup>11</sup> que recomenda a adoção de medidas legislativas e de sensibilização relacionadas com a reanimação cardíaca. O Grupo Parlamentar do PCP acompanha o caso e, em 25 de janeiro, apresenta o seu plano de capacitação em Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP) com o Projeto de Resolução 1951/XIII.<sup>12</sup> De autoria do Grupo Parlamentar do CDS-PP, em 28 de janeiro, surge o Projeto de Resolução 1955/XIII,<sup>13</sup> que recomenda ao governo que introduza no Ensino Secundário uma formação, de frequência obrigatória, em SBV-DAE. E na mesma senda, em 13 de maio de 2019, o PEV apresenta o seu Projeto de Resolução 2163/XIII,<sup>14</sup> sobre a promoção de procedimentos de SBV. A discussão é feita conjuntamente, sendo o texto aprovado na generalidade e na votação final global, recomendando-se ao governo que:

- 1 – Promova campanhas de sensibilização e informação, dirigidas à população, aumentando a literacia e incentivando a participação em cursos de Suporte Básico de Vida.
- 2 – Promova o ensino de Suporte Básico de Vida e de desfibrilação automática externa (SBV-DAE) nas escolas, junto dos alunos, em particular do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Secundário, através dos Ministérios da Saúde e da Educação.
- 3 – Envolve o Instituto Nacional de Emergência Médica na definição do modelo e da estrutura do plano a desenvolver, com respeito pelo currículo oficial em vigor para o treino de Suporte Básico de Vida.
- 4 – O modelo de formação em SBV-DAE descrito no número anterior deve: a) Compreender 50% do tempo de prática, com um manequim e simulador de DAE; b) Ser ministrada por professores com formação certificada em SBV-DAE.
- 5 – Realize o levantamento das necessidades e do modo de articulação de meios humanos e de meios materiais, nomeadamente manequins, assegurando a sua existência atempada e adequada nos estabelecimentos de ensino.
- 6 – Fomente a formação específica obrigatória em SBV-DAE para profissionais de saúde, bombeiros, treinadores, *personal trainers* e pessoal que trabalhe em ginásios, vigilantes e polícias, entre outros profissionais que se considere relevante (Resolução da Assembleia da República nº 180/2019, de 13 de setembro).

<sup>9</sup> Os detalhes da Petição podem ser consultados em URL: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalhePeticao.aspx?BID=13220>.

<sup>10</sup> Cfr. URL: <https://www.salvarmaisvidas.pt/pt/home>.

<sup>11</sup> Os detalhes da Petição podem ser consultados em URL: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=43257>

<sup>12</sup> Os detalhes deste Projeto podem ser consultados em URL: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=43344>

<sup>13</sup> Os detalhes da Petição podem ser consultados em URL: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=43351>

<sup>14</sup> Os detalhes deste Projeto podem ser consultados em URL: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=43755>

Em 1º de julho de 2019, o Grupo Parlamentar do PSD dá entrada a um novo Projeto de Resolução 2.252/XIII<sup>15</sup> que recomenda ao governo o ensino do SBV nas escolas, vendo-o aprovado por unanimidade. A Assembleia da República recomenda, então, ao governo, ainda previamente à anterior Resolução, que:

- 1 – Introduza o ensino de Suporte Básico de Vida e de desfibrilação externa (SBV-DAE) no currículo escolar dos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e do Secundário.
- 2 – Garanta a formação dos professores e auxiliares de educação em Suporte Básico de Vida e desfibrilação automática externa.
- 3 – Providencie medidas e condições no sentido de que a formação prevista nos números anteriores seja ministrada por profissionais com certificação credenciada em SBV e DAE.
- 4 – Promova e implemente campanhas de sensibilização, informação e divulgação em locais públicos de prevenção e combate à morte súbita cardíaca (Resolução da Assembleia da República nº 164/2019, de 9 de setembro).

Tudo isto revela duas premissas claramente assumidas pelos parlamentares portugueses: *a)* a inegável importância da capacitação de todo o cidadão em manobras de SBV (e até de DAE); *b)* o mérito da escola na formação dos alunos neste domínio. Em nenhuma destas propostas/recomendações, porém, o socorrismo aparece como área essencial, integradora dos primeiros socorros. A atenção recai, unicamente, sobre o SBV-DAE. Tal aspeto não nos surpreende. Acompanha, tardiamente, as ideias e o que se faz de melhor na Europa.

Boné, Loureiro e Bonito (2020), na revisão sistemática da literatura sobre o assunto, revelam que na Dinamarca, por exemplo, o SBV é matéria obrigatória em escolas do ensino primário desde 2005. O ensino do SBV integra o currículo na Bélgica, França, Itália e Reino Unido. Há evidência científica de ganhos mensuráveis em competências em SBV pelos alunos treinados. A idade ideal para a abordagem e treino do SBV varia, nos estudos considerados, entre os 4-18 anos, com os 12 anos constituindo a idade mais fortemente apontada. Os recursos tendem a ter influência favorável nos ganhos e manutenção das aprendizagens em SBV. Os professores apresentam-se como os principais atores de capacitação dos alunos e estes revelam-se motivados e apresentam uma atitude positiva em relação ao treino de SBV nas escolas. As aprendizagens teórico-práticas, realizadas pelos alunos, tendem a se manter num friso temporal; igualmente o reforço periódico dessas aprendizagens revela-se pertinente quer ao nível de competências adquiridas quer ao nível do reforço da confiança para a atuação dos alunos.

Chegados aqui, há dois aspetos a sublinhar. O primeiro, a nossa concordância total com a introdução do SBV na escola e a capacitação da população para o exercício desse ato de altruísmo, que é tentar salvar a vida de uma vítima de Parada Cardiorrespiratória (PCR). O segundo, que o SBV não satisfaz as nossas pretensões, que trazemos à colação. O socorrismo é de outra dimensão, muito mais ampla, como veremos e fundamentaremos.

<sup>15</sup> Os detalhes do Projeto de Resolução podem ser consultados em <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?BID=43904>

## DA NECESSIDADE DE SOCORRISMO E DE SOCORRISTAS NÃO PROFISSIONAIS

O vocábulo “socorrismo” é muito mais amplo do que a sua definição como mero “conjunto de meios que podem ser aplicados para levar socorro às pessoas em perigo e prestar-lhes os primeiros socorros” (DICIONÁRIO..., 2020). O socorrismo está assente em três princípios gerais (CRE, 1995; VIEUX; JOLIS; GENTILS, 1992), estruturados a partir de uma cultura de: *a)* prevenção; *b)* alarme e *c)* socorro.

Não existe risco nulo no mundo real. Em toda e qualquer atividade humana há a possibilidade de ocorrer um imprevisto, um erro, um acidente por algo inesperado ou casual. Vivemos, por isso, numa sociedade de risco, assente em quatro princípios: *a)* um contexto especialmente vinculado com as referências de comunicação, no qual parte dos comportamentos são entendidos como a chave do risco, com especial ânsia na procura de segurança (contextualização da comunicação); *b)* um carácter assintótico dessa procura, uma vez que se assume que as próprias medidas de segurança podem, no limite, apresentar-se como comportamento de risco para determinados setores sociais (universalidade material da comunicação); *c)* toda a comunicação tem consequências pragmáticas acentuadas, com o objetivo de evitar a ocorrência de algo danoso (horizonte pragmático da comunicação); *d)* a própria reprodução da sociedade como sociedade de risco com cada medida, atuação ou mensagem destinada à redução de riscos (autorreferencialidade da comunicação). Luhmann (2007) ensina que a sociedade de risco caracteriza-se pela inclusão do todo como risco, posto que o conceito de risco “*es también – en sentido ordinario – un concepto que no excluye nada*” (p. 867).

O risco é intrínseco, *i.e.*, está associado às consequências de uma decisão humana (agir-não agir), alicerçada na qualidade da informação. O perigo é extrínseco. Gera medos, mas o perigo pode alimentar o risco. Sem medo a decisão para agir pode ser pouco refletida.

A sociedade tem afastado gradualmente os perigos para racionalizar os riscos. Este paradoxo faz com que tenhamos uma sociedade que desenvolve mais medidas de segurança e prevenção e, simultaneamente, deposita a confiança da gestão da sociedade no exterior: poderes públicos. Nesse sentido a sociedade de risco confia e ao mesmo tempo desconfia das mensagens de prevenção (*e.g.*, risco de usar uma mão ou dois auriculares para se comunicar ao telefone enquanto se conduz; risco de não usar cinto de segurança na viatura), A lógica da prevenção tende a ser universalista, pelo que estabelecer uma cultura de risco não é obra fácil e isenta de contestação. Daí que a prevenção universal esteja destinada a obter pouco êxito; maiores probabilidades alcançam-se com a prevenção seletiva e mais, ainda, com a prevenção indicada.

O socorrista, capacitado nos princípios gerais de socorrismo, adota uma cultura de risco nas sociedades modernas, firme num sistema de confiança nas diversas instituições e organizações político-administrativas (*e.g.*, Proteção Civil, Direção-Geral da Saúde), destinadas a zelar pela nossa saúde e segurança. A sua cultura de risco, no entanto, é, igualmente, o desenvolvimento de atividades com o objetivo de prevenir riscos individuais coletivos inerentes a situações do cotidiano, de modo a reduzir o risco e a minimizar os danos de situações que ocorram. Uma cultura traduzida na sua práxis diária e na contaminação do tecido comunitário para o mesmo fim. O socorrista não é

alarmista. Tem confiança geral nas estruturas do sistema social e na qualidade da ciência produzida. O socorrista é um mediador entre a mensagem e o tecido social, legitimado para falar e colocar em prática medidas de prevenção. A prevenção compreende, essencialmente, todo o conjunto de comportamentos destinados a evitar acidentes ou danos corporais (prevenção primária) e as medidas destinadas a evitar o agravamento das situações instaladas (prevenção secundária).

Em que pese a prevenção, existe sempre uma margem de risco que permite a ocorrência de um acidente ou o desenvolvimento de uma doença súbita. O socorrista tem uma cultura de alarme. Conhece o sistema integrado de emergência médica (Siem) e os respectivos canais de comunicação, os recursos materiais e humanos gerais e locais. Sabe quando e como utilizar o número europeu de emergência, transmitindo as informações absolutamente necessárias para um socorro eficaz e eficiente. Sabe e divulga essa cultura entre a sua comunidade: a gestão dos meios de socorro é decisiva, pelo que a sua ativação deve ser a mais adequada possível.

Perante a instalação de um cenário de risco vital, a resolução do caso depende, em grande medida, da primeira resposta sanitária que exista. A PCR é uma das principais causas de morte na Europa. A cadeia de sobrevivência resume os elos vitais necessários para uma ressuscitação bem-sucedida. O rápido reconhecimento de um ataque cardíaco, acionando o Siem antes de se instalar o colapso (primeiro elo), permite aumentar a taxa de sobrevivência. Uma vez instalada a PCR, o reconhecimento precoce é decisivo para o acionamento do Siem e o início imediato de manobras de RCP, nos 3-4 minutos seguintes. A RCP precoce pode duplicar ou quadruplicar a taxa de sobrevivência numa PCR (PERKINS *et al.*, 2015).

Sabe-se, no entanto, que é impossível ter no local da ocorrência, em qualquer parte do mundo, no imediato ou mesmo nos 3-4 minutos seguintes, profissionais da emergência pré-hospitalar. A única solução é o espectador (*bystander*) da instalação do quadro clínico, o que presenciou ou o que contactou com o paciente no período mais curto após a instalação do caso, estar capacitado para prestar socorro e prestá-lo efetivamente. A importância deste socorrista espectador é de tal dimensão que a cadeia de sobrevivência lhe atribui, no mínimo, os dois primeiros elos. A fraqueza de qualquer elo é o elemento necessário para o socorro fracassar e a taxa de sobrevivência diminuir acentuadamente, redundando na morte.

Os primeiros socorros podem ser definidos como os comportamentos de ajuda e os cuidados iniciais fornecidos para uma doença aguda ou lesão. Os primeiros socorros podem ser iniciados por qualquer pessoa em qualquer situação. Um prestador de primeiros socorros é definido como alguém treinado em primeiros socorros que deve reconhecer, avaliar e priorizar a necessidade de primeiros socorros, prestar cuidados usando as competências adequadas, reconhecendo as limitações e buscando cuidados adicionais quando necessário (ZIDEMAN *et al.* 2015). Os objetivos dos primeiros socorros são preservar a vida, aliviar o sofrimento, prevenir outras doenças ou ferimentos e promover a recuperação.

Um dos aspetos estruturantes do socorrismo é a capacitação de socorristas. O socorrista não profissional, na condição de pessoa habilitada para prestar os primeiros socorros às vítimas de um acidente (ACADEMIA... 2001, p. 3.441) ou doença súbita, age

em subordinação e coordenação com os técnicos de emergência pré-hospitalar. As avaliações e intervenções de primeiros socorros devem ser adequadas do ponto de vista médico e com base em Medicina baseada em evidências científicas ou, na ausência de tais evidências, em consenso médico especialista.

As *guidelines* internacionais para os primeiros socorros foram elaboradas pelo *First Aid Science Advisory Board (Ifasab)*. Entre os principais temas de capacitação de socorristas (ZIDEMAN *et al.*, 2015), adaptadas ao contexto português, enumeram-se: a) Primeiros socorros para emergências médicas; a.1) Posicionamento de uma vítima não responsiva a ventilar; a.2) Posição ideal para uma vítima de choque; a.3) Administração de broncodilatador; a.4) Reconhecimento de enfarte agudo do miocárdio; a.5) Administração de aspirina para a dor no peito; a.6) Tratamento da hipoglicemia; a.7) Desidratação relacionada com o esforço e terapia de reidratação; a.8) Lesão ocular por exposição química; b) Primeiros socorros para emergências de trauma; b.1) Controle de hemorragias; b.2) Curativos hemostáticos; b.3) Uso do torniquete; b.4) Alinhamento e imobilização de fratura angulada; b.5) Curativo para ferida no tórax; b.6) Restrição de movimentos da coluna; b.7) Reconhecimento de concussão; b.8) Arrefecimento de queimaduras; b.9) Curativos para queimaduras; b.10) Avulsão dentária.

A educação e o treino em primeiros socorros aumentaram a sobrevivência de trauma entre os pacientes atendidos por socorristas não profissionais treinados e melhoraram a resolução dos sintomas (TORRES; 1999; ZIDEMAN *et al.*, 2015). No final da década de 90, sob o título “Urgente: socorristas precisam-se. Objetivo: salvar pessoas que estão ao nosso lado”, arguimos a defesa de: “uma pessoa, um socorrista” (BONITO, 1999). Vejamos, passados mais de 20 anos, se os pressupostos se mantêm ou se alteraram. Quem é que deve, então, ser socorrista não profissional? A nossa defesa é que todo o cidadão deve estar capacitado para o socorrismo.

A primeira ideia é a de que o cidadão, ainda que não seja agente da PC (Cfr. artigo 46º da Lei nº 27/2006, de 3 julho), tem o dever de colaborar na prossecução dos fins da PC (artigo 6º, nº 1 da Lei nº 27/2006, de 3 de julho), desenvolvendo atividade com a finalidade de prevenir riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, de atenuar os seus efeitos e proteger e socorrer as pessoas e bens em perigo quando aquelas situações ocorram (artigo 1º da Lei nº 27/2006, de 3 de julho).

A presença do socorrismo no Ensino Secundário não é nova. Em 1978, o Ministério da Educação e Cultura opera uma alteração estrutural e pedagógica do Ensino Secundário Complementar<sup>16</sup> (Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de junho). É criada a área de Estudos Científico-Naturais com um componente de formação vocacional orientada para a saúde. Nesta surge a disciplina de Socorrismo, que pode desenvolver-se no 10.º ou no 11.º anos, com 2 horas semanais. Em 1986 é estabelecido o quadro geral do sistema educativo (LBSE) e criado o Ensino Secundário com a duração de três anos (artigo 10º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Três anos depois é aprovado o novo

<sup>16</sup> Designação, à data, dada aos 10º e 11º anos. Note-se que o Ensino Básico, em 1978, contemplava 6 anos (1º-6º anos) e que o Ensino Secundário era formado pelo 7º-9º anos, criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967.

plano curricular para o Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 286/89, de 28 de agosto), cuja estrutura global inclui formação geral, específica e técnica. Em nenhuma delas o socorrismo surge: o socorrismo sumiu de vez dos *curricula*.

Este é o momento para se repensar a formação dos alunos em matéria de EpC e introduzir o socorrismo, adaptado a cada idade, de modo transversal em todos os 12 anos de escolaridade obrigatória. Não é um imperativo legal: é um dever moral para a formação cidadã solidária, altruísta e comprometida.

## CONCLUSÕES

A aprendizagem de manobras de SBV constitui um imperativo da consciência na formação de uma cidadania ativa e participativa, apoiada, em Portugal, pelo Paseo e pela opinião pública expressa. Pela primeira vez na história da Educação Básica portuguesa, o ensino do SBV introduziu-se como conteúdo obrigatório numa disciplina do Ensino Básico (Ciências Naturais – 9.º ano). Um estudo de natureza avaliativa (Boné, 2021) permite perceber um cenário muito débil de gestão e planificação desta efetivação curricular, por diversos motivos, ainda que a motivação dos alunos para a aprendizagem deste tema e para intervir na comunidade se revele elevada. A formação do cidadão, entretanto, não deve limitar-se à aprendizagem de SBV.

O aumento da resiliência das nações e das comunidades diante dos desastres é objeto do Marco de Ação de Hyogo (MAH), o importante instrumento para a instituição da redução de riscos de desastres nos Estados-membros das Nações Unidas. O compromisso dos governos de todo o mundo é tomar medidas para reduzir o risco de desastres. A terceira prioridade de ação consiste em “desenvolver uma maior compreensão e conscientização”, ao “utilizar o conhecimento, a inovação e a educação para criar uma cultura de segurança e resiliência em todos os níveis” (NU, 2005).

Os novos conceitos de PC vão no sentido de reforçar o diálogo com os cidadãos, de forma a fomentar uma cultura de responsabilidade individual e de proatividade perante situações de risco. A Lei de Bases da PC tem, entre os seus objetivos fundamentais, a informação e formação das populações, visando a sua sensibilização em matéria de autoproteção e de colaboração com as autoridades (artigo 4º, nº 2, alínea c)). Os programas, nos seus diversos níveis de escolaridade, devem incluir matérias de proteção civil e autoproteção, com a finalidade de difundir conhecimentos práticos e regras de comportamento a adotar no caso de acidente grave ou catástrofe (artigo 7º). Somente, no entanto, sob o chapéu do socorrismo se consegue permear uma visão completa das competências necessárias para atuar em caso de emergência: a prevenção, o alarme e o socorro.

Ser socorrista não profissional é ter um papel primordial, mas limitado e temporal. Primordial porque perante um cenário de emergência mantém um estado de alma sereno, tranquilo, evitando atuações intempestivas, para desenvolver atempadamente os primeiros socorros, estabilizando a vítima, aguardando a ajuda diferenciada, dando o necessário apoio psicológico e impedir qualquer comportamento nefasto de outro espectador. É um papel limitado e temporal porque o socorrista não profissional intervém graças aos seus conhecimentos e técnicas e, amiúde, dispõe da sua própria improvisa-

ção, embora dominando a situação. É ele que dá o alarme ou providencia nesse sentido quando existem pessoas menos qualificadas no local. A sua missão termina com a passagem do testemunho aos profissionais do socorro pré-hospitalar.

Embora o socorrista não profissional tenha uma atuação limitada, muitas vezes diante do reduzido equipamento de que dispõe ou ao compêndio de conhecimentos ou bagagem de competências que transporta, as suas ações podem evitar a morte e aliviar o sofrimento, incluindo uma palavra de ânimo, confiança e conforto. Bem recordamos a nossa experiência, quando em situações de doença súbita ou acidente, nos abeiramos de um paciente e lhe dizemos: “Tenha calma! Sou socorrista e estou aqui para o ajudar. Está tudo controlado e vai ficar bem”. A expressão e o desabafo da vítima mudam de imediato, revelando o sentimento de maior tranquilidade, como que a fazer dizer: “Já estou nas mãos de quem me pode ajudar”.

Ser socorrista não profissional é ter um espírito de prevenção, estar alerta a qualquer risco. Participa, na medida das suas capacidades e meios, na proteção e promoção da sua saúde e dos demais e na difusão dos primeiros socorros de sobrevivência.

O socorrismo é, pois, uma técnica e um estado de ânimo. Uma técnica, porquanto o socorrista forma-se com exercícios práticos continuados. Atualiza os seus conhecimentos e as suas técnicas, pratica regularmente e repete a ação até transformá-la num algoritmo de evidência científica. Faz somente aquilo de que está seguro. Tem como premissa: *primum non nocere*. É um estado de ânimo porque o socorrista é altruísta. A maior parte das técnicas que domina é para servir terceiros. O seu desejo é ser útil a quem necessita de ajuda.

Destaque-se que no quadro jurídico-penal português, a omissão de auxílio consubstancia um crime,<sup>17</sup> tipificado como a falta de auxílio necessário ao afastamento do perigo, seja por ação pessoal, seja não promovendo o socorro em caso de grave necessidade, nomeadamente provocada por desastre, acidente, calamidade pública ou situação de perigo comum, que ponha em perigo a vida, a integridade física ou a liberdade de outra pessoa (artigo 200 do Código Penal). O legislador, no entanto, acautelou uma das máximas do socorrismo: primeiro a proteção do socorrista. A omissão de auxílio não é punível quando se verificar grave risco para a vida ou integridade física do omitente ou quando, por outro motivo relevante, o auxílio lhe não for exigível.

Ser socorrista não profissional é ser altruísta, animado por um ideal comum de aliviar um sofrimento ou salvar uma vida. Por conseguinte, o socorrismo exercita-se em todas as partes da sociedade: na vida cotidiana, no trabalho, na escola, na via pública, durante as atividades de ócio e de lazer, em tempos de paz e de guerra. Ser socorrista não profissional é um dever de consciência de um cidadão. Como referimos há cerca de 20 anos, é ter a oportunidade de transformar uma tragédia num triunfo (BONITO, 2000).

<sup>17</sup> Este crime é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias. Se a situação referida tiver sido criada por aquele que omite o auxílio devido, o omitente é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

A apologia que fazemos é que, para os efeitos arguidos, as escolas são os lugares indicados para criar valores coletivos e permanentes, espaço de aprendizagem da geração de uma cultura de socorrismo e resiliência diante dos desastres. Como tal, defendemos a criação de um referencial de socorrismo, de aplicação em toda a educação e escolaridade obrigatória, conciliado com as idades e capacidades dos alunos. Cremos que ficaremos com uma sociedade mais responsável, solidária, altruísta no compromisso com o outro. E é precisamente isso que caracteriza a República Portuguesa: a dignidade da pessoa humana empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais por meio da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA; FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Portugal: Editorial Verbo, 2001. Volume II.
- ALMEIDA, Isaura. Cidadania. Direito à objeção de consciência ou não à educação “self-service”? *Diário de Notícias*, 2 set. 2020. Disponível em: <https://www.dnpt/pais/cidadania-do-direito-a-objecao-de-consciencia-a-educacao-self-service-12591716.html>. Acesso em: 19 out. 2020.
- BONÉ, Maria; LOUREIRO, Maria João; BONITO, Jorge. Suporte básico de vida na escola: o relato da evidência. *Revista Holos*, v. 6, n 36, e8959, p. 1-21. Disponível em: <https://www2.ifrnedu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8959>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BONITO, Jorge *et al.* *Metas curriculares*. Ensino básico. Ciências naturais. 9º ano. Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Educação, 2014. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_ciencias\\_naturais\\_9\\_ano\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_ciencias_naturais_9_ano_0.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.
- BONITO, Jorge *et al.* *Metas curriculares*. Ensino básico. Ciências naturais. 5º, 6º, 7º e 8º anos. Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Educação, 2013. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cn\\_metas\\_curriculares\\_5\\_6\\_7\\_8\\_ano\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.
- BONITO, Jorge. *Práticas de primeiros socorros* – um guia para salvar vidas. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2000.
- BONITO, Jorge. Urgente: socorristas precisam-se. Objetivo: salvar pessoas que estão ao nosso lado. Local: aqui mesmo. In: PRECISOSO, José *et al.* (org.). *Educação para a saúde*, Braga, Portugal: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho, 1999. p. 325-349. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/4417>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CUNNINGHAM, Rebecca M.; WALTON, Maureen; CARTER, Patrick M. The Major Causes of Death in Children and Adolescents in the United States. *New England Journal of Medicine*, Massachusetts, v. 379, p. 2.468-2.475, 2018. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMSr1804754>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CRE. Cruz Roja Española. *Socorros y emergencias*. Manual del alumno. Madrid, España: Cruz Roja Española, 1995.
- DGE. Direção-Geral da Educação. *Educação para a cidadania* – linhas orientadoras, 2012. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.
- DGE. Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens essenciais*. 9º ano. 3º ciclo do ensino básico. Ciências Naturais, 2018a. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/ciencias\\_naturais\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ciencias_naturais_3c_9a_ff.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.
- DGE. Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens essenciais*. 6º ano. 2º ciclo do ensino básico. Ciências Naturais. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação; Direção-Geral da Saúde, 2018b. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_ciencias\\_naturais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_ciencias_naturais.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

DGE. Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens essenciais*. 10º ano. Ensino secundário. Educação Física. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação; Direção-Geral da Saúde, 2018c. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Socorrismo*. 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/socorrismo>. Acesso em: 21 out. 2020.

DUARTE, António Paulo; BAPTISTA, Dalila; SANTOS, Luís Filipe (coord.). *Referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_a\\_Defesa\\_a\\_Seguranca\\_e\\_a\\_Paz/documentos/refecencial\\_seguranca\\_online\\_out\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/refecencial_seguranca_online_out_2015.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. *Objetivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania*. Lisboa: Fórum Educação para a Cidadania, 2008. Disponível em: [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

GELLNER, Ernest. *Nações e nacionalismo*. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1993.

JN/AGÊNCIAS. Nuno Melo lança petição para retirar “o que é político” da disciplina de cidadania. *Jornal de Notícias*, 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.jnpt/nacional/nuno-melo-lanca-peticao-para-retirar-o-que-e-politico-da-disciplina-de-cidadania--12866280.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

LUHMAN, Niklas. *La sociedad de la sociedad*. Ciudad del México, México: Universidad Iberoamericana, 2007.

MANDIN, David. “O que é que a cidadania tem a ver com orientação sexual? Isso é privado”. *Diário de Notícias*. 18 out. 2018. Disponível em: <https://www.dnpt/vida-e-futuro/o-que-e-que-a-cidadania-tem-a-ver-com-orientacao-sexual-isso-e-privado-9981525.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

MARTINS, Guilherme d’Oliveira et al. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

MONTEIRO, Rosa et al. *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. XXI Governo Constitucional de Portugal, 2017. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

NU . Nações Unidas. *Estratégia internacional para a redução de desastres*. Marco de ação de Hyogo 2005-2015. Disponível em: <http://urbanismo.mppr.mp.br/arquivos/File/MarcodeAcaodeHyogoCidadesResilientes20052015.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

PEREIRA, Filomena; CUNHA, Pedro (coord.). *Referencial de educação para a saúde*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação; Direção Geral da Educação e Direção Geral da Saúde. Disponível em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial\\_educacao\\_saude\\_original\\_4julho2017\\_horizontal.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

PERKINS, Gavin D. et al. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015 Section 2. Adult basic life support and automated external defibrillation *Resuscitation*, v. 95, p. 81-99, 2015. Disponível em: [https://cprguidelines.eu/sites/573c777f5e61585a053d7ba5/content\\_entry573c77e35e61585a053d7baf/573c781e5e61585a053d7bd1/files/S0300-9572\\_15\\_00327-5\\_mainpdf](https://cprguidelines.eu/sites/573c777f5e61585a053d7ba5/content_entry573c77e35e61585a053d7baf/573c781e5e61585a053d7bd1/files/S0300-9572_15_00327-5_mainpdf). Acesso em: 21 out. 2020.

SANTOS, Luís Filipe; CUNHA, Pedro (coord.). *Referencial de educação rodoviária para a educação pré-escolar e o ensino básico*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral da Educação, 2012. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial\\_edu\\_rod\\_epe\\_eb\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_edu_rod_epe_eb_2012.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Luís Filipe; ESTEVES, Maria José; SAÚDE, Anabela (coord.). *Referencial de educação para o risco – educação pré-escolar, ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_Risco/documentos/referencial\\_risco\\_outubro.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco_outubro.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

SETHI, Dinesh et al. *European report on child injury prevention* Geneve, Switzerland: World Health Organization, 2008. Disponível em: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/83757/E92049.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/83757/E92049.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

---

TORRES, Santiago de. *Manual Cruz Roja de Primeros Auxilios*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones, 1999.

VIEUX, Norbert; JOLIS, Pierre; GENTILS, René. *Manual de socorrismo*. 3ª ed. Barcelona, España: Editorial JIMS, 1992.

WHO. World Health Organization *Health education*, 2020. Disponível em: [https://www.who.int/topics/health\\_education/en/](https://www.who.int/topics/health_education/en/). Acesso em: 20 out. 2020.

ZIDEMAN, David A. *et al.* European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015 Section 9. First aid. *Resuscitation*, v. 95, p. 278-287, 2015. Disponível em: [https://cprguidelines.eu/sites/573c-777f5e61585a053d7ba5/content\\_entry573c77e35e61585a053d7baf/573c78055e61585a053d7bc8/files/S0300-9572\\_15\\_00343-3\\_mainpdf](https://cprguidelines.eu/sites/573c-777f5e61585a053d7ba5/content_entry573c77e35e61585a053d7baf/573c78055e61585a053d7bc8/files/S0300-9572_15_00343-3_mainpdf). Acesso em: 21 out. 2020.

## O ESTRESSE OCUPACIONAL DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS À SAÚDE

Marina Fritz<sup>1</sup>  
Marília Peixoto<sup>2</sup>

### RESUMO

Os docentes têm importante papel dentro do contexto social. A vocação do professor, porém, modifica-se na contemporaneidade, com atribuições exageradas e tarefas não próprias de sua profissão. O presente estudo traz como objetivo conhecer a percepção dos docentes atuantes em escolas públicas e privadas acerca do estresse ocupacional e suas consequências à saúde. A pesquisa apresenta caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. No estudo, participaram dez docentes, de instituições públicas e privadas, de um município do Rio Grande do Sul/Brasil. A seleção foi informal, conforme critérios de inclusão e exclusão, utilizando-se da técnica *snowball*. A coleta de dados ocorreu no mês de março de 2020. As respostas foram transcritas integralmente e analisadas por meio da temática de Minayo (2010). Os relatos foram divididos em uma categoria, denominada “O Estresse Ocupacional na Docência”, e em quatro subcategorias: Alto Nível de Desempenho Profissional; Relação Pais-Escola-Alunos; Trabalho entre Docentes; Agravos à Saúde. Com as respostas dos participantes do estudo, evidencia-se a relevância da prevenção dentro do ambiente escolar, como forma redutora dos agravos à saúde. Faz-se necessário, por conseguinte, mais estudos acerca dos aspectos preventivos à saúde do trabalhador docente, focadas em estratégias dentro do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Estresse ocupacional; docentes; educação.

### OCCUPATIONAL STRESS OF THE TEACHERS AND THEIR EFFECTS TO THE HEALTH

### ABSTRACT

Teachers play an essential role in the social context. The teacher's vocation, however, have being changing in the contemporary world, with exaggerated attributions and tasks that are not typical of their profession. This study aims to understand the perception of teachers, who works in public and private schools, about occupational stress and their consequences to health. The research is exploratory-descriptive, with a qualitative approach. Participated in this study, ten professors, from public and private institutions, from a city in Rio Grande do Sul/Brazil. The selection was informal, according to inclusion and exclusion criteria, using the snowball technique. The date collection happened in March 2020. The answers were fully transcribed and analyzed using Minayo's theme. The reports were divided into a category, called “*Occupational Stress in Teaching*”, and into four subcategories: High Level of Professional Performance; Parent-School-Students Relationship; Fellow Teachers; Health harm. With this study, the importance of a promotion and prevention within the school environment, as a way to reduce health problems, is clear. Therefore, further studies are needed on preventive aspects of the teacher's health, focused on strategies within the school environment.

**Keywords:** Occupational stress; teachers; education.

ACEITO EM: 21/12/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Feevale. ERS-239, 2755. Novo Hamburgo/RS, Brasil. CEP 93525-075 <http://lattes.cnpq.br/5067245345339549>. [marinafritznh@hotmail.com](mailto:marinafritznh@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Feevale. Novo Hamburgo/RS, Brasil. [maristelaPeixoto@feevale.br](mailto:maristelaPeixoto@feevale.br)

## A DOCÊNCIA E OS FATORES ESTRESSORES

A comunicação é a base do exercício da docência e, conseqüentemente, o fundamento do processo de aprendizagem. Fica clara a importância social que os professores têm dentro da sociedade. A relação obtida pela correspondência da comunicação, no entanto, tem sido fragilizada na modernidade. A vocação do docente tem sido modificada constantemente, com mais atribuições e tarefas, fazendo com que surjam novos desafios no âmbito trabalhista. Com as mudanças exigidas pela profissão, possibilitam-se novas patologias, físicas e mentais, relacionadas ao ambiente laboral (CECHO *et al.*, 2019).

Inúmeros são os fatores estressores que podem acometer os professores e, como consequência, gerar doenças. Entre eles pode-se citar: a relação com a carga horária excessiva, a perda da autonomia dentro da sala de aula, os salários não satisfatórios, o desinteresse por parte dos estudantes, os conflitos com os responsáveis, os desentendimentos com a equipe diretiva, a falta de materiais e equipamentos, o aumento da exigência cognitiva e a escassez de políticas públicas efetivas (BORBA *et al.*, 2015). Como forma de prevenção a esses agravos, faz-se necessário o estudo sobre os identificadores dos fatores estressores laborais. Focando no profissional docente, a promoção exerce um papel ainda mais crucial, uma vez que é a partir desse ato que se obtém redução das patologias.

A redução do estresse no cotidiano docente reflete não apenas benefícios próprios para esse indivíduo, como também atinge melhorias no desenvolvimento educacional de seus estudantes, uma vez que a saúde do professor irá interferir no processo de ensino-aprendizagem. Estudantes que permanecem em turmas nas quais o professor titular está desestabilizado, seja fisicamente ou emocionalmente, são prejudicados no ensino. Alunos que estudam com docentes saudáveis, porém, são mais prováveis de evolução no contexto educacional (MONTEIRO; DALAGASPERINA; QUADROS, 2012).

O docente já foi retratado de forma muito mais memorável e digna. Em tempos remotos, o professor era valorizado, comparado com médicos, advogados e engenheiros. A contemporaneidade, porém, retirou essa perspectiva tão notória desse profissional, fazendo com que ele sofresse de escassez de valorização social e financeira. O retrocesso de distinção atingiu de forma contrária as tarefas, uma vez que o docente ascendeu em quantidade de atividades. Tanto a desvalorização quanto a ascendência de tarefas geram no professor um desvio de perspectiva da profissão (MONTEIRO; DALAGASPERINA; QUADROS, 2012).

A atualidade, revelada a partir de inúmeras atualizações curriculares, faz com que professores e estudantes se encontrem alheios ao processo, sendo realocados fora do contexto participativo (CARMINATTI; PINO, 2021). Tais modificações geram uma ascensão ainda mais brusca de tarefas que os docentes precisam apenas executar, sem pensar muito sobre.

O desenvolvimento acadêmico do professor é voltado para saberes teóricos, orientados para a educação de seus alunos baseada na educação literária, carecendo, assim, de preparo prático e emocional acerca das vivências de carreira. Essa insuficiência gera transtornos para esse profissional, podendo ocasionar fatores estressores geradores de patologias (LIPP, 2014).

Há décadas o estresse vem sendo discutido, porém no profissional docente esse tema ainda se encontra escasso nos estudos acadêmicos atuais. O estresse oriundo do exercício laboral, dito como estresse ocupacional, é gerado a partir de fatores externos e internos ao indivíduo estudado. Na publicação “Stress e Qualidade de Vida no Trabalho” (ROSSI, 2009, p. 66), é revelado que o envolvimento emocional na carreira é um dos maiores causadores de vulnerabilidade trabalhista. Com isso, observa-se que profissões com menor vínculo afetivo desenvolvem menos fatores estressores laborais. A docência, portanto, já se encontra como sendo uma vocação estressante, tanto em termos de vinculação emocional quanto do exercício de altas demandas (LIPP, 2014).

Com isso, partindo dessa concepção da alta demanda da docência, pode-se observar um grande sofrimento psíquico e físico, atingindo o adoecimento. Diversos são os sintomas referidos pelos professores no contexto de sua saúde particular. Entre a sintomatologia referida, destacam-se: insônia, irritabilidade, ansiedade, depressão, alterações de humor, dispneia, modificações da glicemia, patologias gastrointestinais, hipertensão e taquicardia (CARAN *et al.*, 2011). Outra manifestação clínica comum é a dor de cabeça associada a outros sintomas, como dores nas costas, dor epigástrica e depressão (DOS SANTOS *et al.*, 2016).

A partir dessas constatações, observa-se a relevância de estudos voltados às causas primárias dos fatores estressores docentes. Com novas pesquisas sobre o tema, possibilita-se a criação de outros métodos preventivos e, conseqüentemente, redutores de doenças ocupacionais. O presente estudo traz como objetivo conhecer a percepção dos docentes atuantes em escolas públicas e privadas acerca do estresse ocupacional na docência e suas conseqüências à saúde.

Como metodologia, a pesquisa apresenta caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Em termos éticos, a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que diz respeito à pesquisa com seres humanos, foi respeitada. Além disso, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias: uma permanecendo com a pesquisadora e a outra de domínio do entrevistado. O TCLE contém, de maneira clara, o título, os objetivos e a justificativa do estudo, assim como os dados de identificação da pesquisadora responsável.

No estudo participaram dez docentes, de instituições públicas e privadas, de um município do Estado do Rio Grande do Sul/ Brasil. A seleção foi informal, conforme critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa foram: ser docente do Ensino Fundamental e/ou Médio de escolas públicas e/ou privadas de um município do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, aceitar participar da pesquisa e assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O critério de exclusão foi o desejo de não participar da pesquisa. Além disso, respeitou-se o anonimato dos indivíduos, de forma que os nomes originais foram modificados para nomes de pedras preciosas, para facilitação da compreensão e preservação do anonimato.

Para a pesquisa, utilizou-se da técnica *snowball* / “bola de neve”. Segundo Baldin e Munhoz (2012), na a técnica chamada de *snowball* ou “bola de neve”, seleciona-se indivíduos por meio de indicação. Ou seja, o primeiro participante da pesquisa indica uma nova pessoa a ser entrevistada e assim sucessivamente. A coleta de dados ocorreu no mês de março de 2020, sendo conduzida pela própria entrevistadora.

As respostas foram transcritas integralmente e analisadas por intermédio da temática de Minayo (2010). Para a autora, a análise temática é a contagem de frequência das unidades de significação que definem o caráter do discurso. Esta é designada em três etapas: 1. Pré-análise: consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da presente pesquisa; 2. Exploração do material: consiste, essencialmente, na operação de codificação; 3. Tratamento de todos os resultados obtidos e a interpretação: os resultados brutos obtidos são submetidos a operações simples ou complexas que permitem colocar em relevo as informações obtidas.

Os relatos foram divididos em uma categoria, denominada “O Estresse Ocupacional na Docência”, e em quatro subcategorias: Alto Nível de Desempenho Profissional; Relação Pais-Escola-Alunos; Trabalho entre Docentes; Agravos à Saúde.

## ESTRESSE OCUPACIONAL

O trabalho, no mundo globalizado e capitalista, ocupa um lugar de destaque na carga horária humana. Para que não haja sobrecarga e adoecimento, o prazer, juntamente com a satisfação ocupacional, deve estar inerente ao ato laboral. Na presente pesquisa, quase a totalidade das participantes relatou que existem fatores que geram estresse na carreira docente. Apenas uma professora entrevistada revelou não acreditar que existam fatores estressores no seu trabalho como docente.

No contexto educacional o ensino também é uma preparação para o ambiente de trabalho. A concepção de trabalho, tanto econômica quanto ontológica, deve ser bem compreendida pelos docentes, uma vez que estes irão repassar o desejo do mundo laboral aos estudantes (MELO; MARQUES, 2020).

## ALTO NÍVEL DE DESEMPENHO

A demanda psicossocial exagerada, exigida ao cargo de professor, pode ser entendida como alta exigência profissional. Essa sobrecarga gera efeitos nocivos à saúde deste trabalhador (BIROLIM *et al.*, 2017). Com o presente estudo, fatores diversos foram relatados como determinantes na sobrecarga profissional. Podemos observar isso nas falas a seguir:

(...) a pressão por metas e notas do Enem e vestibulares, a imposição dos conteúdos que devem ser dados e toda parte burocrática que temos que dar conta fora do ambiente de trabalho, pois o planejamento e as correções são feitas fora do horário de expediente (Cristal).

Para muitos professores, fatores estressantes dizem respeito a demandas extra-classe (...) (Pirita).

Temos que ter muita disciplina, organização e foco para conseguir dar conta das demandas (Cianita).

Não são apenas os estudantes que sentem as inúmeras pressões oriundas do ambiente escolar, mas também os professores carregam demandas exageradas no contexto educacional. Para esse exagero de tarefas o tempo torna-se escasso, gerando sobrecarga de trabalho (BRUNO-FARIA *et al.*, 2013). Nos dias atuais, a maior parte dos professores tem se esforçado para construir saberes concretos, teórico-práticos, dentro das escolas. Muitas vezes, porém, a gestão das instituições escolares e o currículo pro-

posto pelas organizações impõem números de avaliações e conteúdos específicos a serem avaliados. Com isso, o docente perde a autonomia da avaliação a ser feita e volta a sua atenção à estruturação de testes, sem a preocupação essencial com o desempenho particular dos alunos (HOFFMANN, 2002).

Além disso, para a criação de avaliações um pouco mais críticas e que potencializem o próprio aluno, exige-se uma carga horária a mais em termos mentais e físicos, atividade essa realizada fora do ambiente laboral. Com isso, novamente vê-se a escassez de tempo na profissão (BRUNO-FARIA *et al.*, 2013). Nos relatos das participantes podemos observar essa questão:

Outro fator estressor que causa muito estresse e irritação é a carga horária elevada, muitos trabalhamos em mais de uma escola, não temos tempo para família, amigos, é só trabalho (Ágata).

Temos uma carga horária bastante grande, para planejar e elaborar as atividades em casa (Ametista).

A cobrança não vem apenas com as atividades educacionais, mas também é uma exigência exagerada oriunda da gestão escolar. No contexto de criação da gestão escolar, os gestores são ensinados a darem essas demandas aos seus subordinados. Essa gerência e a submissão do trabalho são observadas no contexto de escolas públicas e privadas pelo Brasil. Nas instituições particulares pode ser visualizado um alto receio de desligamento, a exagerada quantidade de tarefas e os sentimentos de incertezas ao tratar de relações entre colegas. Já em instituições públicas observa-se uma alta rigidez e muitas normas, seguindo um modelo considerado ultrapassado, isso gera desafios constantes com os supervisores (ASSUNÇÃO; ABREU, 2018).

Muitos professores relatam que observam a impossibilidade de progredir em processos educativos, pois as normas existentes nas instituições são conservadoras. Outrossim, ocorrem dificuldades de mudanças nas antigas práticas, uma vez que as instituições escolares possuem poucos recursos teórico-metodológicos para realizar o andamento das modificações. Desta maneira, a educação clássica exige exercícios de repetição, quando a educação contemporânea poderia vir se criar em um ensino criativo (HOFFMANN, 2002). Observamos isso na seguinte fala:

Tu vai construindo uma identidade docente, tu aprende em relação a quais são os princípios que norteiam a tua profissão na tua graduação, e quando tu chega nas escolas, na prática não é assim que acontece, porque as pessoas que estão na gestão têm uma visão um pouco retrógrada da coisa e seguem princípios autoritários. A gente, como educador, acredita nos princípios democráticos e esses nem sempre acontecem nas escolas. (Esmeralda)

A educação atual é constituída de um saber altamente segmentado. Com isso, ocorre uma desqualificação do saber científico e da autonomia dos professores, uma vez que não existe associação entre os conhecimentos adquiridos (RODRIGUES, 2021). Outrossim, na atualidade, mudanças ocorrem constantemente nos currículos, fazendo com que seja cada vez mais difícil a aproximação entre conteúdos e, consequentemente, entre os indivíduos envolvidos no processo do ensino (CARMINATTI; PINO, 2021).

## RELAÇÃO PAIS-ESCOLA-ALUNOS

Além do contexto alunos, professores e coordenação escolar, o processo de educação também se realiza na esfera dos pais. Caso haja uma parceria deficiente nessas esferas, podem ser gerados prejuízos educacionais (SILVA; MORAES; CANOVA, 2017). Para Prudêncio *et al.* (2015), a partir de uma participação ativa das famílias dos estudantes dentro das escolas, as principais dificuldades pedagógicas podem ser evitadas ou contornadas. O desinteresse dos alunos, observado muitas vezes pelas falas dos professores, pode ter origem em fatores pessoais, sociais e familiares. Por essa razão, salienta-se a importância da participação ativa dos pais no contexto escolar (HOFFMANN, 2002). Nas falas das participantes a seguir podemos visualizar que a relação entre pais e docentes é, por vezes, um fator estressante:

Entre eles a falta de educação dos alunos com os professores, a falta de estrutura psicológica dos pais (...) (Cristal).

Existe uma pressão muito grande das famílias e da parte diretiva. A escola é um dos poucos lugares em que a família tem um comportamento primitivo e agressivo com os professores (Citrino).

A gente quase tem que criar os alunos, muitas vezes as famílias passam essa função pro professor (Sodalita).

Com as falas fica claro o depósito de responsabilidades afetivas sobre os professores, escondendo um papel familiar. Essa transferência de papéis é cobrada na educação institucional, contudo as escolas encontram-se despreparadas para exercer essa função.

## TRABALHO ENTRE DOCENTES

No ambiente escolar, além de conteúdos puramente teóricos, constitui-se as primeiras noções de cidadania, a partir do convívio coletivo. Não apenas na convivência entre estudantes, como também entre esses e seus professores e entre os próprios docentes e seus colegas de profissão (DIAS; COLOMBO; MORAES, 2019). A relação entre os professores nem sempre ocorre de forma tranquila, como podemos observar a seguir:

(...) os conflitos com colegas (não que a gente tenha, mas precisamos sempre estar mediando) e a própria profissão do professor (Sodalita).

Outro fator estressor, pode-se dizer que é o trabalho em grupo. Nem sempre os colegas se reúnem para “juntos somos mais”, “juntos somos mais fortes”, existe uma briga de vaidades e isso não é legal, isso acaba gerando um sentimento negativo, ruim e decepcionante. Acaba tendo competição e isso pra saúde não é legal (Ametista).

O trabalho em equipe é difícil, os professores são individualistas no trabalho (Citrino).

O conhecimento, dito como objeto do ensino, deve ser continuamente visto da perspectiva das relações ali inseridas. A mediação dos vínculos é gerada ali mesmo, dentro do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2002). Essa relação, media-

da entre os docentes, segundo a autora Jussara Hoffmann (2002), é essencial para o progresso do aprender, visto que ela não promove apenas avanços pedagógicos, mas também atinge melhorias na interação, inspirando os indivíduos do espaço.

É necessário que o docente seja capaz de refletir sobre os seus próprios resultados na docência, ressignificando de acordo com o ambiente escolar em que está inserido. Esse ambiente auxilia na criação da identidade pedagógica do professor individualmente e do grupo de docentes daquela escola. Sendo assim, a instituição escolar, pública e privada, deve ser um ambiente aberto ao diálogo e às reflexões críticas não apenas dentro na sala de aula, como também entre os próprios professores (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; ROCHA, 2021).

## AGRAVOS À SAÚDE

Quando questionados sobre os agravos que o trabalho de docente podem gerar na sua saúde, as respostas foram as mais variadas, como podemos observar nas falas a seguir:

Afeta muito a minha saúde. Faz com que eu esteja sempre estressada, com a imunidade baixa e mais susceptível às doenças” (Cristal).

Em relação a minha saúde, interfere muito (Esmeralda).

O trabalho afeta bastante a minha saúde, como um todo! (Ametista).

Com certeza afeta minha saúde, tenho dores musculares, dores de cabeça, fico doente, tomo remédio seguido! (Ágata).

Outra coisa, marquei médico por esquecimento. Sou jovem, não deveria acontecer isso. Acredito que seja estresse também (Cianita).

A partir das falas, fica clara a existência da relação entre saúde e trabalho docente. Essa relação já vem sendo investigada há muito tempo, desde que os estudos sobre o processo de saúde-doença no ser humano começaram. Para os professores, inúmeras comorbidades são observadas, pode-se citar, como exemplos, sofrimento psíquico e transtornos comportamentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Com a pesquisa, pôde-se observar que algumas destas doenças foram mais relatadas. Entre elas, destaca-se a insônia. Os malefícios deste acometimento são inúmeros, como a fadiga, a sonolência diurna, as perdas de memória, a falta de concentração, os problemas sociais, entre outros (NEVES; MACEDO; GOMES, 2017). Com isso, afirma-se que uma qualidade boa de sono é essencial para a saúde física e mental dos trabalhadores.

A seguir observa-se falas em que a insônia e os pensamentos relacionados ao ambiente de trabalho foram relatados como fatores que interferiram na qualidade do sono das professoras:

(...) eu perco o sono, vem alguns pensamentos ruins (Citrino).

Eu me cobro bastante, então, às vezes eu acabo perdendo o sono, eu quero ter tudo planejado... Isso atrapalha na minha saúde. Eu fico muito pilhada e acabo não dormindo direito (Ametista).

Para mim, a insônia, a ansiedade e a preocupação vêm de querer fazer tudo certo, dentro do prazo e do desejo de que os alunos tenham um ano letivo produtivo e positivo, mas nem sempre isso acontece (Quartzo).

Além da insônia, outras comorbidades foram citadas, como queixas gastrointestinais. Observou-se tanto a falta de apetite quanto o seu aumento, dependendo de cada indivíduo e suas reações particulares ao estresse vivenciado. A falta de uma alimentação adequada, oriunda da ansiedade cotidiana, pode ser uma das explicações para as comorbidades intestinais. Várias patologias gastrointestinais podem ser observadas no cotidiano dos indivíduos com vidas estressantes, como gastrite, dores abdominais, cólicas, úlceras, pirose e diarreia. Sabe-se também da influência emocional nos processos químicos, nervosos e hormonais na fisiologia humana, tendo direta ligação com a digestão. Visualizamos esses aspectos nas falas a seguir:

Tu perde o apetite ou come demais (...), aparecem sintomas como dores abdominais (Citrino).

(...) eu fico irritada e nervosa, me dando dor de estômago e me dando um “piriri”. Isso é bem comum, é como meu corpo reage (Ametista).

Outro sintoma fortemente relatado no presente estudo foi a ansiedade. A ansiedade é entendida como um mecanismo adaptativo do ser humano ao se deparar com situações de emergências, quando o organismo necessita habilitar o sistema de luta ou fuga. Ou seja, esse tipo de sintoma relatado pode e deve ser visualizado também como um importante fator para a sobrevivência humana. Em tempos remotos era preciso esse tipo de atitude (luta ou fuga, rápida e decisiva) para a preservação da espécie, e, conseqüentemente, sobrevivência própria (SILVA; MORAES; CANOVA, 2020).

Os fatores estressores, acumulados durante o cotidiano de grande parte dos indivíduos na modernidade, podem ser estímulos à ansiedade. Caso o indivíduo ultrapasse a barreira do que é considerado como ansiedade fisiológica, a partir desse estresse exagerado a qualidade de vida e a saúde deste passam a ser questionáveis (MELO *et al.*, 2020).

O sintoma da ansiedade é visto em inúmeros distúrbios mentais, contudo, se percebido de forma isolada e intensa pode ser manifestado como transtorno de ansiedade generalizada (MELO *et al.*, 2020). Com o estudo, pode-se perceber que alguns docentes já se encontram em tratamento para o transtorno de ansiedade. Outros apresentam fortemente os sintomas, sem serem de fato diagnosticados. Alguns ainda citaram que precisaram buscar auxílio profissional, de médicos e/ou psicólogos, em decorrência das manifestações clínicas oriundas da ansiedade. Observamos isso nas seguintes falas:

Eu estou com transtorno de ansiedade, já diagnosticada (...). Eu vejo a ansiedade como um dos fatores mais graves, por conta de não poder fazer mais (...). Chega em determinada época do ano que não dá mais vontade de ir trabalhar, mas pelo tanto que eu gosto eu não desisti ainda (Turmalina).

Já tive crises de ansiedade e de pânico, tive que trocar de escola em quem eu dava aula (Sodalita).

Eu já tinha princípio de ansiedade. Isso em determinado momento se agravou, tanto que eu precisei buscar ajuda profissional (Esmeralda).

(...)a ansiedade e a preocupação vêm de querer fazer tudo certo, dentro do prazo e do desejo de que os alunos tenham um ano letivo produtivo e positivo, mas nem sempre isso acontece (Quartzo).

Inúmeras são as consequências para o âmbito laboral do profissional que possui qualquer grau de ansiedade. Além dos danos profissionais, pode vir a causar danos físicos e emocionais, possíveis geradores de outras patologias. A ansiedade crônica não tratada pode causar doenças como hipertensão, taquicardia, doenças autoimunes e, após a evolução grave dos casos, infarto e doenças relacionadas ao estresse (CURY, 2014).

Atualmente sabe-se que a escassez de tempo e pensamento acelerado são fatos cotidianos e geram uma ansiedade geral na população, porém não podemos visualizar a ansiedade patológica como sendo usual. Faz-se necessária a diferenciação entre o transtorno de ansiedade propriamente dito e situações antigênicas, para que saibamos o momento adequado das intervenções. Um tratamento adequado, com uma linha clínica coerente, proporciona aos docentes que são acometidos por essas comorbidades uma maior qualidade de vida social e laboral.

## CONCLUSÃO

O professor, portanto, ator de grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizado, encontra-se suscetível a diversos fatores estressores. Os fatos que compõem os desencadeadores para os sintomas de estresse e suas consequências são os mais variados, porém apontam para a importância da prevenção.

Dentro da escola, a interferência do docente não se estabelece apenas na sala de aula, na transmissão dos conteúdos didáticos. A influência do professor também é revelada nas relações humanas existentes no contexto escolar. Relações entre colegas e supervisores, portanto, podem afetar o processo de aprendizagem.

Desse modo, evidencia-se a relevância da prevenção dentro do próprio ambiente escolar, como forma redutora dos agravos à saúde. É de suma importância, portanto, que os supervisores educacionais desenvolvam estratégias com foco na promoção da saúde e qualidade de vida dos seus colaboradores. A efetividade de uma prevenção ao estresse faz com que exista possibilidade de melhorias no trabalho, com maior desejo do exercício da docência. Fazem-se necessários, por conseguinte, mais estudos acadêmicos no ramo de aspectos preventivos à saúde do trabalhador docente, focados em estratégias dentro do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Andréa Souza de; GONÇALVES, Tadeu Oliver; ROCHA, Jaqueline Castro Baía Rocha. Formação e contextos de atuação de professores na Educação de Jovens e Adultos: os desafios da docência. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 134-154, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10357>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-14, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BYh8RV9xyw6N6kdJSqqHkLg/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

ASSUNÇÃO, Aida Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 1-16, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/55zZgFsrpQymdbfmxxZDYzw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira. *Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária*. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2012. Curitiba, 2012. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398\\_2342.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf). Acesso em: 10 out 2021.

BIROLIM, Marcela Maria *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 24, p. 1.255-1.264, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/57hTLfPMcKjGng44XjtYjn/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

BORBA, Bruna Mainardi Rosso *et al.* Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, Prado Velho, v. 80, n. 33, p. 270-281, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/20023/19309>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima *et al.* (org.). *Criatividade e inovação nas organizações*. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti *et al.* Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. *Revista Enfermagem Uerj*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 255-261, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=601583&indexSearch=ID>. Acesso em: 13 out. 2019.

CARMINATTI, Bruna; PINO, José Claudio Del. A relação professor-aluno e a afetividade no ensino de ciências do Ensino Médio: levantamento bibliográfico do cenário educacional brasileiro. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 35, n. 111, p. 148-169, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8226>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CECHO, Robert *et al.* Exposure to mental load and psychosocial risks in kindergarten teachers. *Zdr Varst*, Eslovênia, v. 3, n. 58, p. 120-128, maio 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6598387/>. Acesso em: 1º abr. 2021.

CURY, Augusto. *Ansiedade: como enfrentar o mal do século*. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

DIAS, Carmem Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva; MORAES, Alessandra de. Ensino e aprendizagem e sua interface com o clima escolar: percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 3, p. 265-284, set. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12770/0>. Acesso em: 10 out. 2021.

DOS SANTOS, Natally Pereira *et al.* Docência universitária e o estresse: estressores nos cursos de enfermagem e medicina. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 61-70, mar. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318613309\\_Docencia\\_universitaria\\_e\\_o\\_estresse\\_estressores\\_nos\\_cursos\\_de\\_enfermagem\\_e\\_medicina](https://www.researchgate.net/publication/318613309_Docencia_universitaria_e_o_estresse_estressores_nos_cursos_de_enfermagem_e_medicina). Acesso em: 13 out. 2021.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIPP, Marilda Novaes. *O stress do professor*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MELO, Gabriel *et al.* Transtorno de ansiedade no interior da Amazônia: um estudo de base populacional. *Braz. J. Of Develop*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 5.301-5.311, jan. 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/6586/5802>. Acesso em: 1º dez. 2021.

MELO, Sthéfany Araújo; MARQUES, Welisson. O conceito de Ensino Médio integrado: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 102-116, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9650>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Janine Kieling; DALAGASPERINA, Patrícia; QUADROS, Maríndia Oliveira de. *Professor no limite: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul*. 2. ed. Porto Alegre: Feteesul, 2012. E-book.

NEVES, Gisele S. Moura L.; MACEDO, Philippe; GOMES, Marleide da Mota. Transtornos do sono: atualização. *Rev. Bras. Neurol.*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 53, p.19-30, set. 2017. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/12/876873/rbn-533-3-transtornos-do-sono-1-2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira et al. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 143-152, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZkMD-3T9PWgdPpdxJW8hmYxQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RODRIGUES, Rogério. A estrutura e o funcionamento do ensino e a formação escolar. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 36, n. 113, p. 11-25, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8103>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ROSSI, Ana Maria (org.). *Stress e qualidade de vida no trabalho: o positivo e o negativo*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Camila Fernandes; MORAES, Karolaine Stela Siqueira de; CANOVA, Fernando Bicocchi. Ansiedade no âmbito educacional: avaliação de professores da rede pública de São Paulo. *Revista Científica UMC*, Mogi das Cruzes, v. 5, n. 1, p. 1-10, fev. 2020. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/644>. Acesso em: 10 dez. 2021.

## PROJETO T.I.P.O. ASSIM! Promoção de Saúde e Protagonismo com Adolescentes

Elisangela Reinheimer de Bittencourt<sup>1</sup>  
Magale de Camargo Machado<sup>2</sup>

### RESUMO

O estudo versa sobre o Projeto T.I.P.O. Assim! (Territorialidade, intersetorialidade, promoção de saúde, protagonismo e ocupação de espaços) – desenvolvido em bairros de periferia de uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul (RGS), Brasil. Partiu-se da interrogação sobre as possibilidades de acesso aos adolescentes em situação de vulnerabilidade e uso de álcool e outras drogas associados ao sofrimento psíquico, que não aderem a abordagens de cuidado ao nível ambulatorial convencional de saúde mental. Objetivou-se promover saúde e protagonismo como alternativa ao consumo de álcool e outras drogas; possibilitar a subjetivação de adolescentes; criar estratégias de acesso, cuidado e prevenção em saúde mental de adolescentes. O referencial teórico foi a psicanálise, o conceito de sublimação foi relacionado à transformação da pulsão em produção cultural. Traz-se a territorialidade, associada ao princípio do Sistema Único de Saúde (SUS). A pesquisa-intervenção foi proposta na metodologia. O projeto teve início com o estudo das demandas nos territórios; formação de seis grupos com encontros semanais, com atividades ligadas à música, à poesia, à culinária e à percepção sensorial. Realizou-se um questionário com 40 adolescentes para auxiliar na análise dos resultados. A exemplo de respostas, encontram-se: 97,5% dos adolescentes se reconhecem como protagonistas, 55% chegaram ao projeto pelo convite de amigos, demonstrando a importância da multiplicação; 57,5% perceberam mudanças nas relações de amizade, 37,5% na escola e 25% na família. A construção de espaços coletivos com adolescentes, a utilização de atividades culturais favorecem o protagonismo, a subjetivação e promovem saúde e prevenção ao uso de álcool e outras drogas.

**Palavras-chave:**

### TÍTULO EM INGLÊS

### ABSTRACT

**Keywords:**

ACEITO EM: 16/12/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Faculdade Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH. R. Frederico Mentz, 526 - Hamburgo Velho, Novo Hamburgo/RS, Brasil. CEP 93525-360 <http://lattes.cnpq.br/9318235138204528>. [e.reinheimer16@gmail.com](mailto:e.reinheimer16@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH. Novo Hamburgo/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6480409686674781>. [maga-lemachado@gmail.com](mailto:maga-lemachado@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a promoção de saúde e protagonismo na adolescência como alternativas ao consumo de álcool e outras drogas. Assim, delimita-se como questão de estudo as possibilidades de contatar adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes da periferia de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS, desenvolvendo autonomia e protagonismo como fator de prevenção com relação à drogadição e à violência. A vinculação do projeto deu-se pelo Programa Viva Jovem do Ministério da Saúde e a Secretaria Municipal de Saúde, no decorrer dos anos de 2016 a 2019.

O conceito de vulnerabilidade social sofreu algumas transformações ao longo da História, precisando ser analisado em um sentido amplo, pois, conforme a literatura encontrada, o termo pode atingir dimensões variadas. Dentro destas dimensões, encontramos estruturas sociais que favorecem a vulnerabilidade, e também fatores condicionantes que podem aumentá-la (FERREIRA; VASCONCELOS; PENNA, 2016). Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – (2015), algumas destas dimensões situam-se nos campos que compõem a infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho, como fatores determinantes para o acesso ao bem-estar do indivíduo na sociedade brasileira contemporânea. Conforme dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 2014 a 2017, após a grande crise econômica e financeira que atingiu o país, 23,3 milhões de pessoas passaram a ser incluídas no rol de brasileiros que se encontram em situação de vulnerabilidade social, nível considerado abaixo da linha da pobreza. A referida crise econômica tem por características múltiplas faces, sendo influenciada por inúmeros fatores, entre eles direcionamentos das políticas públicas, causando alteração nos cenários econômicos e sociais, abrangendo um nível mundial (BARBOSA FILHO, 2017). Este cenário econômico causa efeitos em toda a sociedade, contudo apresenta-se com maior impacto na vida de indivíduos e populações em situação de vulnerabilidade social intensificando sua condição (MARQUES; MATOS, 2016).

Nesse sentido, o que antes era designado por uma situação social desfavorável, com exposição a riscos biológicos e/ou de origem da natureza, passou a ser entendido incluindo também fatores relacionais ligados às condições que um indivíduo encontra para se desenvolver simbolicamente ou materialmente, dentro de uma sociedade, que, por sua vez, lhe proporcionará crescimento, juntamente com a capacidade particular de lidar com a reestruturação social. Sabe-se que o desprovimento de recursos materiais e simbólicos afetam também o acesso à promoção de saúde, trabalho e educação, entre outros, tornando-se estas esferas de difícil acesso para muitas pessoas que não se encontram numa posição de reconhecimento social, numa posição de direitos como cidadão e de possibilidades de produção financeira em um dado momento ou até mesmo de forma constante de sua vida. A falta de inserção social pode impedir o crescimento e o desenvolvimento pessoal, que necessitam buscar novas estratégias para acessar uma conjuntura de circunstâncias favoráveis, inclusive no mercado de trabalho. Neste sentido, pode-se dar um engendramento que se torna um “círculo vicioso”, reforçado pela propensão a viver em situações desfavoráveis repetidamente, alimentando este ciclo sobre si mesmo, sendo cada vez mais difícil sair deste decurso (MEDEIROS; DEPONTI; KIST, 2017). A exemplo disso, a vulnerabilidade social e a violência são consideradas

elementos que podem estar ligados ao tema de uso de álcool e outras drogas, tendo em vista a exposição aos fatores como o tráfico de entorpecentes, à escassez de oportunidades de trabalho, à falta de continência familiar, dadas histórias de vida muito difíceis, que se tornam agravantes neste contexto (LAZARI *et al.*, 2017; LINS; SCARPARO, 2017). Sabe-se que existe uma complexidade de fatores relacionados ao consumo de álcool e drogas, em que são encontrados fios entrelaçados ligados a aspectos individuais, psíquicos, sociais, familiares e ambientais (LAZARI *et al.*, 2017).

Para Lins e Scarparo (2017), a drogadição é um grave problema de saúde pública, com forte impacto social. A partir disso, sabe-se que o consumo de drogas, na maioria das vezes, está atrelado a uma reverberação do meio social, advinda do indivíduo e das relações que estabelece com pessoas e grupos em que está inserido, como família, comunidade e sociedade, evidenciando também as repercussões e efeitos das ações do Estado (LINS; SCARPARO, 2017). Por conseguinte, considera-se imprescindível o trabalho coletivo e contextual por meio das políticas públicas e da escuta dos sujeitos implicados (LINS; SCARPARO, 2017). Nessa perspectiva, tem sido crescente a preocupação com o desenvolvimento de estudos e intervenções para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista sua condição de estar em fase de desenvolvimento (ARAUJO DE MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2010). Práticas e estudos do campo da saúde com adolescentes em situação de uso de drogas, neste caso, muitas vezes ligados à periferia da cidade, permitem acessar realidades em que o sujeito compõe uma trama ligada à saúde mental com manifestações de dificuldades e de sofrimento psíquico, no momento em que se encontra na busca pela construção de um lugar de reconhecimento para si, a fim de se lançar numa vida em sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) preconiza que o Estado deve reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, sendo-lhes asseguradas as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Considera-se, segundo esta lei, adolescência correspondendo à idade de 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990), a mesma faixa etária dos sujeitos presentes no Projeto T.I.P.O. Assim!. As estruturas de atenção públicas à população, como o Sistema Único de Saúde (SUS), baseado em princípios como equidade, integralidade da assistência, territorialidade, entre outros, visam a construções com maior alcance às populações mais vulneráveis, incluindo adolescentes e jovens. O termo território origina-se do latim – *territorium* – e possui dupla conotação, material e simbólica, fazendo inferência à demarcação ou delimitação onde exista uma pluralidade de sujeitos que habitam contextos geográficos em comum (MONKEN; GONDIM, 2008).

Ações de territorialidade, portanto, rompem com modelos de tratamento de saúde centrados na “doença”, buscando prevenção de modo amplo e integral na saúde da comunidade, procurando reconhecer o sujeito em relação aos espaços de vida. Segundo preconiza o SUS, é pela territorialidade que se reconhece as múltiplas realidades e se torna possível o amoldamento do sistema de saúde à necessidade da população (BRASIL, 2016)<sup>3</sup>. O público ao qual dedicamos o projeto T.I.P.O. Assim! foi composto por adolescentes de diferentes bairros/territórios de periferia, em situação de vulnerabi-

<sup>3</sup> Disponível em: <http://redehumanizaus.net/94416-a-importancia-da-territorializacao>

lidade social, no enfrentamento de condições difíceis de vida, marcadas por questões econômicas, particulares, educacionais e sociais. Muitos destes cidadãos na época da adolescência passam a se identificar com práticas de trabalho ligadas ao tráfico e ao uso de drogas como meio de inserção entre os seus pares e de acesso a formas de ganhar a vida, de prazer e de gozo.

O público-alvo deste estudo é frequentemente encaminhado aos serviços de saúde mental para o tratamento do uso de drogas. Estes mesmos adolescentes, contudo, não se identificam como sendo supostos pacientes para atendimento em saúde mental e, na maioria das vezes, não aderem às formas de cuidado, tais como um serviço especializado, ambulatorial e centralizado, mesmo que possuam abordagens de acolhimento, de consideração de uma posição de desejo, de direitos e de respeito às diferenças. Diante dessa realidade, testemunhamos adolescentes em sofrimento e com poucas perspectivas e espaços para lidar com suas vulnerabilidades. Isso fez com que passássemos a nos interrogar sobre como nos aproximar de adolescentes em situação de vulnerabilidade, exclusão social, violação de direitos associados ao sofrimento psíquico, que não aderem e não respondem a abordagens mais convencionais e ambulatoriais da saúde mental. Buscou-se promover saúde e protagonismo como alternativas ao consumo de álcool e outras drogas; desenvolver metodologias de intervenções possibilitadoras da subjetivação e responsabilização dos atores envolvidos; criar ferramentas e estratégias de acesso, cuidado e prevenção em saúde.

O incentivo do protagonismo é de suma importância, para que os adolescentes possam encontrar meios para desenvolver o potencial de gerir e realizar suas escolhas, diante dos riscos e dos demais impactos que a drogadição pode causar em suas vidas. O protagonismo de jovens em vivências de grupo é considerado, aqui, como um possível promotor de saúde mental. O investimento no espaço coletivo é preponderante para as atividades nessas situações, considerando que “o trabalho grupal diminui as atuações de violência e drogadição” (BROIDE, 2006, p. 35). Ainda para este autor, a mediação entre os participantes e suas produções, se regida de forma adequada, possibilita diferentes estruturas subjetivas, que não são apenas psíquicas, mas também sociais. Nessa perspectiva, as iniciativas de projetos associados às políticas públicas em trabalhar com atividades que propiciem a prevenção e atenuação de fatores vulnerabilizantes são de grande efeito. O Estado necessita operar com ações que rompam ciclos produtores de vulnerabilidades, para possibilitar o desenvolvimento de recursos próprios dos indivíduos, para superação de obstáculos, visando à inserção social em diferentes campos de ação, como educação, lazer, saúde, cultura, entre outros, que passam a ser indispensáveis para o acesso de grupos e sujeitos que estão desprotegidos e, muitas vezes, fora do laço social.

O trabalho em grupo que valoriza a fala e a escuta é uma intervenção potente, visto que é pela via da palavra que acontece a mediação da relação entre o interno e o externo para o adolescente (BROIDE, 2006). O referencial teórico utilizado neste estudo foi a psicanálise. Destaca-se o conceito de sublimação, relacionado à transformação da pulsão em produção cultural, visto que a sublimação é considerada um mecanismo

de defesa que, na sua maturidade, transforma as pulsões em outros comportamentos, circunscritos socialmente e que contribuem de forma construtiva com o sujeito (METZGER, 2017).

Nesse entendimento, a sublimação é um mecanismo psíquico que auxilia no tratamento da pulsão e do gozo, produzindo novos caminhos propícios para processos de simbolização, de representação, de imaginação, que podem se tornar artefatos culturais. No que se refere às pulsões, Freud (2016) afirma que a pulsão está entre os limites do aparelho mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se iniciam no corpo. De forma dualista, este “jogo” posiciona-se entre as Pulsões de vida – pulsões de autoconservação e pulsões sexuais, e as Pulsões de morte – impulsos destrutivos (METZGER, 2017). No tocante ao gozo, este é da ordem do real, não cessa de se manifestar, de se inscrever ao mesmo tempo que escapa a toda forma de representação. A noção de gozo remete a algo que parece estranho, quando nos deparamos com possibilidades de satisfação com o que não está ligado ao prazer, podendo estar relacionado à pulsão de destruição (METZGER, 2017).

Para Birman (2008), a sublimação tem o potencial de inserir o sujeito na experiência cultural. Na análise freudiana, a sublimação abre novos caminhos para a carga pulsional, escapando do ciclo sintomático, colaborando para a contínua vivência em sociedade. Segundo Laplanche (1989 *apud* CAMPOS; LOFFREDO, 2019), a sublimação está onde se cruzam a teoria, a clínica e a cultura. Desta forma, a sublimação, especialmente no contexto social brasileiro, vincula o sujeito ao laço social, proporcionando saídas criativas e na criação de si, para seus impasses e impulsos, não se atendo a perspectivas meramente educativas e moralizantes, mas na condição humana inventiva, que transcende a todos (CAMPOS; LOFFREDO, 2019).

## METODOLOGIA

O delineamento metodológico deste estudo deu-se pelo método pesquisa-intervenção, em que o pesquisador constrói seu estudo na relação de imersão no mesmo e com os sujeitos da pesquisa, sustentando uma posição de acolhimento e de alteridade (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016). O público-alvo foram adolescentes de 12 a 18 anos de idade e o período deste estudo correspondeu de agosto de 2016 a julho de 2019. As intervenções foram realizadas em quatro bairros em um município da região metropolitana de Porto Alegre, que apresentam maior vulnerabilidade dos adolescentes, estando ligados aos altos índices de violência e de envolvimento das comunidades com o tráfico de drogas, em estudos preliminares destes territórios (KERBER, 2016).

O início do projeto ocorreu pelo mapeamento de demandas e ações realizadas com adolescentes, em quatro territórios. A partir disso, foram formados seis grupos com encontros semanais. Os mesmos eram abertos, para que cada adolescente pudesse convidar novos integrantes com a possibilidade de multiplicação das construções dos grupos para com seus pares. Atingiu-se a participação média de 80 adolescentes, subdivididos nos 6 grupos, com encontros semanais, com resultados expressivos, desde a presença ativa em 95 reuniões de discussão de casos com a rede; 91 acolhimentos individuais com adolescentes e até mesmo a participação em 38 atividades da rede. A equipe que realizou o projeto era multiprofissional, composta por profissionais das áreas de:

psicologia, enfermagem, serviço social, terapia ocupacional, nutricionista e estágios de nível superior. A coordenação dos grupos era realizada por uma dupla ou trio composto por profissionais e estagiários, pois havia o entendimento de que o trabalho de coordenação ao ser realizado por profissionais de diferentes áreas amplia as possibilidades de acolhimento dos participantes, bem como fortalece as probabilidades de constituição do coletivo como e para a relação de escuta e de alteridade construídas na direção do trabalho.

As intervenções foram diversas, relacionadas à música, à poesia, à culinária, à percepção sensorial, conforme o interesse dos participantes, possibilitando a construção de caminhos criativos que produzem sentidos para a vida dos adolescentes. Cada um dos grupos constituiu uma ênfase em suas construções mais ligadas às atividades culturais mencionadas anteriormente. Estas ênfases contribuíram para a criação pelos próprios participantes de um nome para cada um dos grupos, como: *Raplândia* (grupo ligado à música e poesia); *Sinta na pele* (grupo ligado às atividades sensoriais); *Bonde das delícias* (grupo ligado a atividades culinárias), entre outros. A escolha de temáticas e nomes dos grupos também foi uma metodologia utilizada para contribuir com a criação de traços de cada um dos grupos e consolidação de insígnias em comum, que pudessem contribuir para a constituição de identificações e sentimento de pertencimento aos grupos. Além disso, estas marcas foram trabalhadas como formas de contornos que pudessem auxiliar na direção de trabalho construída com cada um dos grupos, bem como com cada um dos participantes. Além da construção coletiva, a metodologia de intervenção considerou as histórias de vida de cada um dos participantes, acolhendo narrativas individuais. Momentos de escutas individuais e dos familiares também foram realizados, conforme a indicação e avaliação dos profissionais do projeto.

Os grupos com seus participantes realizavam atividades e ações de multiplicação, em forma de oficinas, de depoimentos, de acordo com as suas temáticas de maior produção, consoante os nomes de cada grupo de adolescentes e jovens. Estas ações eram realizadas também fora do projeto, em outros espaços da comunidade e na cidade, como escolas, feiras de saúde, eventos para adolescentes e jovens, cursos em faculdades, entre outros. Esta foi uma frente de trabalho com destaque para a construção estética da posição de protagonismo com uma inserção dos trabalhos de cada grupo para além do espaço dos próprios grupos nos encontros semanais.

No decorrer do projeto, em outubro de 2018, optou-se pela realização de um questionário com 40 adolescentes. Este foi pensado no sentido de buscar um retorno de forma mais objetiva e mensurável, a partir dos posicionamentos dos adolescentes participantes. Desenvolve-se aqui alguns destes dados obtidos a partir de perguntas feitas no questionário, para a realização de análises de resultados e alguns indicadores no presente estudo.

Como princípios éticos trabalhamos com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos adolescentes e pelos pais e/ou responsáveis dos participantes com idade menor de 18 anos; a proposta do estudo foi avaliada e aprovada pelo Núcleo Municipal de Educação em Saúde Coletiva (Numesc), o qual é um comitê responsável pela preservação dos princípios éticos de estudos realizados na rede de atenção em saúde coletiva da cidade em questão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados deste estudo podemos verificar que o projeto T.I.P.O. Assim!, mostrou-se eficaz em diversos aspectos. No tangente ao envolvimento e participação, foi possível perceber a assiduidade dos participantes nos encontros, que resultou na criação de seis grupos, com atividades culturais, e também a participação média de 80 adolescentes, de forma sistemática e semanal. Pode ser contabilizada a marca de 239 encontros de grupos e 91 acolhimentos individuais realizados, no período de atuação do projeto, ou seja, de 2016 a 2019. Corroborando o encontrado na literatura pertinente ao tema, com o que afirma Canoletti e Soares (2005), em uma revisão da produção acadêmica e científica sobre programas de prevenção às drogas, que encontraram resultados positivos em maior expressividade nos programas voltados à redução de danos e riscos, que estão envolvidos com as áreas da saúde e políticas públicas na realidade do território em que os indivíduos estão inseridos. Para Broide (2010), a importância do trabalho em território se dá também pela compreensão da sua organização, e como este impacta o cotidiano dos sujeitos, e para além disso, na formação do laço social e as experiências ali vivenciadas pelos indivíduos (BROIDE, 2010).

Muito mais do que ações repressivas, que se mostram rígidas e de pouca reflexão, a perspectiva da redução de danos coloca-se oposta a este paradigma, vindo a corroborar as políticas públicas e ações territoriais (ARAÚJO; SILVA; OLIVEIRA, 2017). Vale destacar que a redução de danos compôs o prisma e o referencial metodológico de abordagem sobre o uso de álcool e outras drogas para com os adolescentes do projeto, bem como com outros autores do projeto e da rede de atenção intersetorial ao adolescente.

Destacamos outro número expressivo, no qual foi possível identificar uma posição de protagonismo dos adolescentes, em que 55% dos participantes do projeto relataram que passaram a participar a partir do convite de amigos, demonstrando a importância do trabalho de multiplicação e da valorização de seus pares, fortalecendo a relação entre os adolescentes, as possibilidades de escuta, acolhimento e colaboração entre eles. Além disso, 97,5% se reconhecem como protagonistas no projeto. A participação e o engajamento dos adolescentes integrantes demonstram o quanto o vínculo e as atividades colaborativas influenciam de forma construtiva e responsável em relação aos adolescentes. A partir do envolvimento deles é possível considerá-los como sendo colaboradores das políticas públicas que os envolvem, pois foram multiplicadores em atividades como o fórum da juventude, seminários sobre adolescência e juventude, deram depoimentos em cursos de nível superior, entre outras participações externas que envolvem a rede de atenção e outros territórios ao nível de bairros e cidades vizinhas. Fazia parte do trabalho da equipe articular estas formas de participação buscando vivências de inserção social em outros espaços. Ainda para Araújo, Silva e Oliveira (2017), as ações de programas como este, no contexto social dos indivíduos, proporcionam ações mais efetivas, tendo em vista a possibilidade de mensurar as necessidades e potencialidades do local, podendo traçar estratégias e um plano de trabalho com maior efetividade.

No que se refere às intervenções, destacam-se a diversidade das formas de expressão relacionadas à música, à poesia, à culinária, à percepção sensorial. Cabe salientar as escolhas dos próprios participantes por estas vias de expressão, que contribuíram

para a construção de caminhos criativos com maior possibilidade de produção de sentidos para a vida dos adolescentes. Neste prisma, a perspectiva de valorização e produção de atividades de criação demonstra fomentar atitudes de vida, indo na contramão de pressupostos e métodos moralistas (BRASIL, 1994) ou de fluxos destrutivos e de morte, muitas vezes presentes no cotidiano e nas histórias destas comunidades, familiares e, conseqüentemente, dos adolescentes do projeto. As atividades auxiliaram na mediação das relações dos adolescentes para com o outro, constituindo também um lugar para si, para as suas singularidades. Os adolescentes, ao serem questionados sobre os processos de mudanças percebidos em si relacionadas à participação no projeto T.I.P.O. Assim!, em suas respostas dão um testemunho sobre as possibilidades de subjetivação, de transformação e de responsabilização dos atores envolvidos. Salienta-se que, primeiramente, os adolescentes responderam que perceberam mudanças; num segundo momento eles as relacionaram à amizade em 57,5% e apontaram também modificações significativas em outros aspectos, como 37,5% no ambiente escolar e 25% na família.

A sublimação passou a ser um conceito importante para o estudo, constituindo-se uma via de tratamento possível da pulsão e do gozo. Ao propor atividades buscando a produção dos adolescentes participantes do projeto, entende-se uma ligação com vias de sublimação (METZGER, 2017). Os adolescentes que chegaram ao projeto traziam mal-estar quanto aos destinos e aflições vividas relacionadas às suas famílias, comunidades, aos seus pares, enfim, às suas histórias de vida. Percebeu-se que encontrar possibilidades de fala, de escuta, acolhimento e de elaborações diante destas realidades, com a mediação de atividades criativas, foram consolidando vivências de promoção de saúde. A promoção de saúde foi associada à promoção de vida, e, conseqüentemente, às pulsões de vida, movendo o próprio andamento do projeto. Isso se deu na medida em que a pulsão como força de vida constante pode ser simbolizada em letras de músicas, em melodias e até mesmo em danças, ou ainda, em receitas culinárias que foram inventadas, realizadas e compartilhadas com os seus pares num coletivo, constituindo fluxos pelos quais as pulsões estavam sendo desdobradas em novos sentidos. A sublimação, por sua vez, como mecanismo mental, passa pelo processo de condensação de conteúdos e representantes psíquicos, que nos encontros com novas sensações, percepções e sentidos podem ser deslocados para outras experiências psíquicas, em processos singulares que, por sua vez, estão presentes nas vivências com o outro e com o social. Assim, tem-se uma amarração da sublimação com produções singulares, criativas, interação com o outro e com a socialização. Essa trama conceitual esteve presente nas intenções de cuidado em saúde mental no projeto.

O gozo difere-se do prazer no ponto em que está ligado à pulsão de morte. Ou ainda, o gozo está a serviço da pulsão de morte e também se caracteriza pelo excesso de fixação e repetição. Estes mecanismos foram trazidos em narrativas dos adolescentes, relacionadas a situações reais de mortes, assassinatos, drogadição intensa, participação ativa no tráfico de drogas como vivências próprias ou em seus entornos. Diante destes conteúdos, os profissionais depararam-se com a importância das intervenções permeadas pela escuta e pela busca por vias de contornar limites do real, pelo viés da criação e da simbolização. A noção de gozo passou a ser uma compreensão importante para trabalhar com repetições na vida desses adolescentes, que, em alguns casos, viviam si-

tuações de risco de vida eminentes, requerendo cuidados intensos junto a outros setores da rede intersetorial de atenção, com a família e com a responsabilização do próprio jovem.

Essas situações de risco e de vulnerabilidade se apresentavam repetidamente na vida de alguns adolescentes, elucidando casos de repetição de geração a geração, na realidade das comunidades que faziam com que a equipe pudesse testemunhar as particularidades de vidas, ligadas ao tráfico e à periferia marcada pela exclusão social. Assim como a pulsão de vida, a pulsão de morte, presente no gozo, requer contornos em vias de simbolização e na busca de outros destinos, que possam ser tomados pela singularidade e pelas possibilidades de compartilhamento e socialização. As situações de vida permeadas por essas vivências passaram a ser um grande desafio, no sentido de dar limite ao gozo manifestado nas relações de risco, que por sua vez poderiam estar ligadas à transgressão, à busca por uma lei de interdição, que pudesse vir a auxiliar estes jovens a encontrar um lugar de reconhecimento e de pertencimento à comunidade, à cidade, ao social. A expressão “dar limite ao gozo”, nas vivências do projeto, também esteve ligada à realização de intervenções que pudessem produzir discontinuidades do sofrimento decorrente de repetições de alguns adolescentes, comprometendo a saúde mental e até mesmo impossibilitando a produção criativa destes participantes nos grupos. As atividades permeadas pelas possibilidades de expressões singulares, acompanhadas pelo olhar e escuta do outro, contribuíram para interromper o gozo e possibilitar a criação de outras coisas.

As atividades trabalhadas no projeto partiam do interesse dos adolescentes e eram permeadas por um espaço de escuta e diálogo, como já mencionado. Diante do questionamento de qual assunto consideravam mais importante, os adolescentes, em sua maioria, responderam que seria a amizade, em 47,5% das respostas, evidenciando a importância de temáticas sobre a vida, os encontros com os seus semelhantes e a socialização dos adolescentes. O alto índice de referências relacionadas à amizade ilustra a importância das relações dos adolescentes com os seus pares, mas não só, sublinha-se aqui a relevância da construção de espaços coletivos para acessar adolescentes em vias de protagonismo e promoção de saúde mental. Outro dado expressivo mostra que 72,5% dos participantes entendem que o projeto é mais conhecido nas escolas, considerada espaço de socialização, mostrando-se um ambiente potente para a busca de acesso dos profissionais de saúde em relação aos adolescentes, participando da vida social para além da aprendizagem curricular. Com realidades particulares, as escolas localizadas em bairros periféricos enfrentam muitos desafios por seu entorno geográfico, porém ações e investimento em projetos possuem real potencial de transformação (SUHETT, 2020).

É de grande valia ressaltar que produção no Projeto T.I.P.O. Assim!, realizou expressivo trabalho em rede, em que a equipe também participou de 95 reuniões de discussão de casos com a rede e 38 atividades e eventos de multiplicação e protagonismo com a participação dos adolescentes. Demonstra-se, assim, a importância da intersetorialidade na articulação do trabalho coletivo de promoção de saúde e de relação com a educação e outras transversalidades de dispositivos ligados à rede so-

cioassistencial da cidade. A articulação com a rede implicou um forte investimento na formação da equipe de trabalho, primando pelo diálogo interno e com outros atores da rede intersetorial.

## CONCLUSÃO

O Projeto T.I.P.O. Assim! partiu de uma problemática de relevância social: a situação de vulnerabilidade e sofrimento de adolescentes em territórios periféricos de uma cidade, com histórias de vidas marcadas por pobreza, situações de violência, tráfico de drogas, entre outras problemáticas. Estas questões muitas vezes fazem parte das histórias de vida de adolescentes que chegam a serviços de saúde mental com queixas referentes ao uso de álcool e outras drogas e acabam por não dar continuidade aos acompanhamentos em modalidades mais convencionais de cuidado em saúde mental. A construção de metodologias de intervenção que primam por princípios do SUS, como a territorialidade, pode auxiliar num encontro produtivo e eficaz com adolescentes ao constituir relações de imersão e alteridade, de maneiras mais próximas aos seus contextos de vida, primando por uma posição de respeito e de acolhimento às diferenças, ainda que este possa apontar para um longo caminho de construções de metodologias de intervenção com adolescentes de periferia em um país como o Brasil e para a necessidade de ampliação e maior consolidação de políticas públicas de maior temporalidade. Neste caso o projeto poderia ter tido uma vida mais longa, visto que se tornou potente dentro dos seus propósitos em três anos de duração.

Foi possível, na experiência do Projeto T.I.P.O. Assim!, percorrer diversos caminhos, desde a construção de espaços coletivos com adolescentes, primando pela singularidade e o sentimento de pertencimento; até a multiplicação de saberes produzidos pelos sujeitos participantes sobre o papel do álcool e de outras drogas na vida em sociedade em cada território. A realização de intervenções foi atravessada pela possibilidade de subjetivação, politização, responsabilidade e posição de protagonismo dos atores envolvidos no Projeto T.I.P.O. Assim!, compatíveis com a ética da redução de danos.

Podemos concluir que os objetivos do estudo foram alcançados, pela promoção de saúde em detrimento ao uso de álcool e outras drogas, possibilidade de novas construções e reconstruções de si e das relações estabelecidas com os amigos, os familiares, a escola e no plano social. Os atores envolvidos ao realizar criações, invenções e manifestações de si no encontro com o outro acabaram por criar estratégias e outros destinos para suas aflições, sofrimentos, pulsões e gozo. A possibilidade de dar outros destinos às pulsões de vida e de morte constituíram o acesso ao cuidado em saúde mental com um efeito de invenção que poderá se refletir em outros espaços temporais próximos ou distantes na vida dos adolescentes aqui mencionados. O estudo, portanto, demonstrou que a construção de espaços coletivos com adolescentes, bem como a utilização de atividades culturais favorecem o protagonismo, o processo de subjetivação e promovem a saúde e prevenção ao uso de álcool e outras drogas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Anelize Teresinha da Silva; SILVA, Josiéle Cristina da; OLIVEIRA, Fernanda Motta de. Infância e adolescência e redução de danos/intervenção precoce: diretrizes para intervenção. *Psicologia Argumento*, [S.l.], v. 31, n. 72, p. 145-154, 24 nov. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7615>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20453>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ARAUJO DE MORAIS, Normanda; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Universitas Psychologica*, v. 9, n. 3, p. 787-806, 2010.  
Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672010000300015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672010000300015&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20 set. 2020.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. A crise econômica de 2014/2017. *Estudos Avançados*, [S.l.], v. 31, n. 89, p. 51-60, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BD4Nt6NXVr9y4v8tqZLJnDt/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.
- BIRMAN, Joel. Criatividade e sublimação em psicanálise. *Psicologia Clínica*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 11-26, 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-56652008000100001>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000100001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000100001&script=sci_arttext). Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. *Diretrizes para uma Política Educacional de Prevenção ao Uso de Drogas*. Brasília: Mec/Sepespe, 1994. 62 p. (Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Projetos Educacionais Especiais). Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725140/186699-me002581.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.
- BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Acesso em: 1/3/2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)
- BROIDE, Jorge. *A psicanálise nas situações sociais críticas: uma abordagem grupal à violência que abate a juventude das periferias*. 2006. 196 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Abiblio.pucsp.br%5C%3A2024>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BROIDE, Jorge. Adolescência e violência: criação de dispositivos clínicos no território conflagrado das periferias. *Psicologia Política*, Brasil, v. 10, p. 95-106, jan. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AdolescenciaEViolencia-4000395.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.
- FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume XIV – A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2016.
- CAMPOS, Érico Bruno Viana; LOFFREDO, Ana Maria. A metapsicologia freudiana da sublimação. *Psicologia em Estudo*, [S.l.], v. 24, p. 1-16, 1. jul. 2019. Universidade Estadual de Maringá. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/PsicoLestud/article/view/40557/pdf>. Acesso em 03.out.2020.C
- CANOLETTI, Bianca; SOARES, Cássia Baldini. Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 115-129, fev. 2005. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832005000100010>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832005000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832005000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 set. 2020.
- FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; PENNA, Nelba de Azevedo, 2008. *Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades: XVI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 16., 2016. Caxambu, MG: Abep, 2016. Disponível em: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/1805-5286-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/1805-5286-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 set. 2020.
- FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume XIV – A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2016.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros*. Brasília: Ipea, 2015.
- KERBER, Aline (org.). *Segurança cidadã, gestão da informação e cidades: O case do Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo e outras reflexões teórico práticas*. Curitiba: Fadisma, 2016. 396 p.

LAZARI, Alan Henrique de *et al.* Famílias em território vulnerável e motivos para o não uso de drogas. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, [S.l.], v. 19, p. 1-10, 15 maio 2017. Universidade Federal de Goiás. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v19.38380>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/38380>. Acesso em: 25 set. 2020.

LINS, Mara Regina Soares Wanderley; SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger. Drogadição na contemporaneidade: pessoas, famílias e serviços tecendo redes de complexidade. *Psicologia Argumento*, Curitiba, p. 261-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20007>. Acesso em: 4 out. 2020.

MARQUES, Teresa Sá; MATOS, Fátima Loureiro de. Crisis and social vulnerability: a territorial reading. *Geography, Landscape and Risks: book tribute to Prof. António Pedrosa*, [S.l.], p. 189-214, jul. 2016. Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1233-1\\_9](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1233-1_9). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87998/2/148012.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

MEDEIROS, Bruna Taize de; DEPONTI, Cidonea Machado; KIST, Rosane Bernardete Brochier. O círculo vicioso da pobreza no Brasil: uma análise da estratégia do programa bolsa família nos municípios do corede do vale do rio pardo. *Revista Grifos*, [S.l.], v. 26, n. 42, p. 47-74, 15 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.22295/grifos.v26i42.3352>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321953570\\_O\\_circulo\\_vicioso\\_da\\_pobreza\\_no\\_Brasil\\_uma\\_analise\\_da\\_estrategia\\_do\\_programa\\_bolsa\\_familia\\_nos\\_municipios\\_do\\_Coredede\\_do\\_Vale\\_do\\_Rio\\_Pardo](https://www.researchgate.net/publication/321953570_O_circulo_vicioso_da_pobreza_no_Brasil_uma_analise_da_estrategia_do_programa_bolsa_familia_nos_municipios_do_Coredede_do_Vale_do_Rio_Pardo). Acesso em: 15 set. 2020.

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.l.], v. 21, n. 6, p. 1737-1746, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015216.07392016>. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n6/1737-1746/>. Acesso em: 23 set. 2020.

METZGER, Clarissa. *A sublimação no ensino de Jacques Lacan: um tratamento possível do gozo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MONKEN, Grácia Maria de M.; GONDIM, Maurício. *Dicionário da educação profissional em saúde: territorialização em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. 399 p. 2 v. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tersau.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Carvalho de. *Vulnerabilidade social: fenômenos das drogas e da violência vivenciados por adolescentes*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7445>. Acesso em: 19 set. 2020.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. Um debate geográfico sobre a relação escola-entorno na periferia. *Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 6, n. 12, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2745>. Acesso em: 20 set. 2020.

## PERTURBAÇÕES AUDITIVAS: O Conhecimento como Caminho para a Prevenção

Roberta Neves<sup>1</sup>  
Ana Catarina Baptista<sup>2</sup>  
Graça Simões de Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

*Introdução:* A otite média serosa e a perturbação do processamento auditivo são distúrbios de difícil diagnóstico em crianças pequenas, pelo que iniciativas de prevenção disseminam o conhecimento e a tomada de consciência, permitindo identificar precocemente tais transtornos. Com a colaboração da Universidade do Minho e da Universidade do Algarve promoveu-se um Ciclo de Conferências inserido numa ação de prevenção primária sobre um importante fator de risco para o desenvolvimento da linguagem: a otite média serosa, uma patologia altamente frequente e que acomete sobretudo crianças pequenas e que pode ter impacto na linguagem, bem como atingir um pilar importante para o desenvolvimento linguístico: o processamento auditivo central. *Objetivos:* Partilhar a experiência deste ciclo e o eventual impacto do conhecimento transmitido aos participantes. *Metodologia:* Utilizou-se um questionário de caracterização sociodemográfica e de percepção/satisfação, com utilização de estatística descritiva para análise dos dados. *Resultados:* Os dados iniciais demonstram que houve impacto positivo na ampliação dos conhecimentos dos participantes e do reconhecimento da necessidade de mais formações nesta área. *Conclusão:* Há interesse relevante na temática deste ciclo, sendo fundamental continuar a investir nestas atividades de prevenção, pelo seu potencial transformador nas práticas profissionais de todos os que lidam diretamente com crianças.

**Palavras-chave:** Otite média serosa; prevenção; audição; terapia da fala.

### CONFERENCE CYCLE – AUDITORY DISORDERS: KNOWLEDGE AS A WAY TO PREVENTION

### ABSTRACT

*Introduction:* Serous otitis media and auditory processing disorder are difficult to diagnose disorders in young children, so prevention initiatives disseminate knowledge and awareness, allowing early identification of such disorders. With the collaboration of the University of Minho and the University of Algarve, a Conference Cycle was promoted inserted in a primary prevention action on a significant risk factor for language development: serous otitis media, a widespread pathology that affects young children mainly, and that can have an impact on language, as well as reaching an important pillar for linguistic development: central auditory processing. *Objectives:* Sharing the experience of this cycle and the possible impact of the knowledge transmitted to the participants. *Methodology:* A questionnaire for sociodemographic characterization and perception/satisfaction was applied, and descriptive statistics was used for data analysis. *Results:* The initial data showed a positive impact on the expansion of the participants' knowledge and their knowledge of the need for more training in this area. *Conclusion:* There is relevant interest in the theme of this Conference Cycle, being fundamental to continue to invest in these prevention activities due to its transformative potential in the professional practices of all those who deal directly with children.

**Keywords:** Serous otitis media; prevention; hearing; speech therapy.

ACEITO EM: 21/12/2021

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0401-4595>

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0543-0697>

<sup>3</sup> Autor correspondente: Centro de Investigação em Estudos da Criança — Universidade do Minho. Campus de Gualtar 4710-057. Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0034-1329>. [graca@ie.uminho.pt](mailto:graca@ie.uminho.pt)

## INTRODUÇÃO

Todas as sociedades e foros mundiais reconhecem que os cuidados com a saúde são um direito humano, devendo ser tratada como a maior e melhor forma para desenvolvimento social, econômico e individual. Ao se fomentar os cuidados com saúde também se promove qualidade de vida das pessoas e das populações (BUSS, 2010).

As experiências iniciais que as crianças experimentam nos primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento geral do cérebro. As aprendizagens futuras dependem de circuitos neurais robustos, construídos sobre alicerces sustentados pelos sentidos, as trocas de informações apropriadas e as interações duradouras com adultos atenciosos (CDC, 2016). A arquitetura básica do cérebro é construída por meio de um processo contínuo que começa antes do nascimento e continua até a idade adulta. Os primeiros anos são o período mais ativo para o estabelecimento de conexões neurais. As conexões formadas a partir das experiências iniciais fornecem uma base forte ou fraca para as conexões que se formam mais tarde, e isso depende da quantidade e qualidade da estimulação que a criança experimenta (CDC, 2016).

O processo de aquisição da linguagem, nos anos iniciais de vida, apresenta marcos de desenvolvimento, e o desenvolvimento fonológico acontece de maneira gradual, contemplando a capacidade para distinguir e para coarticular todos os sons da língua (SIM-SIM,; SILVA; NUNES, 2008). Aos 3 anos de idade a criança já atingiu a capacidade de um adulto, em termos de discriminação dos sons da fala, sendo capaz de identificar todos os sons da sua língua. Entre os 4 e os 5 anos ela já tem o completo domínio articulatorio, conhece passivamente 25.000 palavras, possui vocabulário ativo de 2.500 palavras, compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas, além de ter obtido melhorias nas interações conversacionais, sendo capaz de usar a linguagem como veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento do mundo (SIM-SIM; SILVA; NUNES, 2008).

A audição é uma função sensorial importante para o desenvolvimento da linguagem e assume uma participação fundamental para a comunicação oral e escrita (TERTO; LEMOS, 2011). Ouvir supera a simples detecção do sinal acústico, pois envolve circuitos de funcionamento neurais e sistemas cognitivos cruciais para decodificar, perceber, apurar e analisar o som, destacando-se que as experiências sensoriais tornam-se fundamentais para a maturação da via auditiva e do processamento auditivo, desempenhando ainda um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem, pois está ligado diretamente à linguagem receptiva (KATZ, 2007).

Um sistema auditivo íntegro garante que as competências ligadas à comunicação humana evoluam de modo a satisfazer as necessidades de interação nos contextos, visto que tanto em crianças como em adultos a linguagem tem papel essencial para a comunicação (VYGOTSKY, 1989).

Quando existe um funcionamento inadequado num ou mais núcleos do sistema nervoso auditivo central, poderá haver dificuldades em analisar o som, o que se configura numa desfasagem nas competências auditivas de localização, atenção ao som, memória, figura-fundo, discriminação e análise acústica, denominada Perturbação do Processamento Auditivo (PPA) (AMERICAN..., 2010). A PPA constitui uma disfunção

importante por trazer prejuízos à função auditiva, que segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é uma disfunção sensorial que dificulta sentir a presença de sons e discriminar os sons da fala, a localização, o timbre, a intensidade e a qualidade dos sons (OMS, 2004).

Uma das causas mais comuns da PPA é a otite média serosa, uma doença comum na infância, caracterizada por derrame no ouvido médio (ou orelha média), sem a presença de sintomas agudos tais como febre e dor (BSA, 2011). Tal doença, frequentemente assintomática, pode provocar perda auditiva de leve a moderada, nomeadamente perda auditiva condutiva, que leva à privação sensorial, comprometendo experiências acústicas, numa fase crucial para as aprendizagens e que pode gerar prejuízos funcionais, estruturais e nas conexões neurais (BSA, 2011). Sendo a otite média serosa uma perturbação pediátrica de difícil deteção, por ser geralmente assintomática, pode levar à perda auditiva condutiva, de caráter flutuante, o que pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem e, em termos mais vastos, afetar o desenvolvimento normal da criança (VANNESTE; PAGE, 2019).

Os procedimentos indicados para o tratamento da otite média serosa são do tipo clínico ou cirúrgico, dependendo da avaliação médica. O procedimento cirúrgico chamado miringotomia consiste numa inserção no tímpano para a colocação de tubos de ventilação e é indicado, sobretudo, quando há persistência de fluido após tratamento clínico (BAPTISTA, 2015). Após tratamento bem-sucedido, seja por meio de procedimentos clínicos ou da miringotomia, o período de privação sensorial pode provocar efeitos negativos em longo prazo na via auditiva e nas competências do processamento auditivo (BSA, 2011).

A avaliação para diagnóstico da Perturbação do Processamento Auditivo é aconselhada a partir de 7 anos de idade. Crianças com idade inferior, que apresentem comportamentos auditivos inadequados e historial de saúde indicativos de risco para Perturbação do Processamento Auditivo, devidamente avaliados por questionários e “checklist”, devem ser acompanhadas por audiologista experiente e terapeuta da fala, para que sejam fornecidas as orientações necessárias para o desenvolvimento das competências auditivas e fonológicas (ZHANNETA, 2016). Para que este processo possa decorrer adequadamente é fundamental que estes profissionais de saúde se encontrem alertas e informados para esta problemática.

A intervenção precoce na infância consiste num conjunto de ações de auxílio integrado voltado para a criança e sua família, que incluem medidas de origem preventiva e de reabilitação, nomeadamente em contexto académico, de saúde e social (MONTEIRO-GONÇALVES *et al.*, 2014). Neste sentido é importante que profissionais da educação e da saúde interajam na perspectiva de confluírem para a prevenção e resolução de problemas ligados à audição de crianças em idade escolar.

Com base neste pressuposto, foi criado o “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como caminho para a Prevenção” com o objetivo de disseminar o conhecimento sobre a temática das perturbações auditivas, tendo em vista os prejuízos que a otite média serosa pode causar à linguagem. Nesse sentido, pretendeu-se valorizar a importância das experiências iniciais para formação da arquitetura cerebral, o processamento auditivo e a prevenção por meio da aquisição

de conhecimento de profissionais de saúde e da educação. Dessa forma pretendeu-se reunir vários pontos de vista sobre o tema, com profissionais de diversos perfis, numa corrente para a valorização da intervenção precoce na infância (MONTEIRO-GONÇALVES et al., 2014). Teve-se também o objetivo de sensibilizar a comunidade em geral para a importância fundamental da prevenção das perturbações da audição em idade pediátrica. Assim, os objetivos específicos do Ciclo de Conferência centraram-se na necessidade de melhorar os conhecimentos nos seguintes tópicos:

- A otite média serosa
- O processamento auditivo
- O impacto das perturbações auditivas no desenvolvimento infantil.

E, ainda, em promover a discussão sobre:

A importância da experiência prévia

- A influência do processamento auditivo no desenvolvimento normal da criança
- O impacto que a Perturbação do Processamento Auditivo pode causar na vida da criança
- A aquisição de instrumentos e capacitação dos participantes na deteção de fatores de risco e de proteção.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório tendo em vista conhecer o nível de satisfação dos participantes no “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”, bem como o eventual impacto deste ciclo nos participantes e na sua atividade profissional.

### **Estrutura e funcionamento do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”**

As sessões do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção” funcionaram em duas modalidades, presencial e a distância, entre os dias 28 de setembro de 2019 e 23 de novembro de 2019. Presencialmente, as sessões realizaram-se nas instalações da Universidade do Minho e nas instalações da Universidade do Algarve. A modalidade a distância realizou-se por meio da plataforma de videoconferência Zoom. As cinco sessões realizaram-se aos sábados, com duração de aproximadamente três horas cada (das 10h às 13h).

De forma sucinta, apresenta-se no Quadro 1 a organização e descrição das sessões do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”

Quadro 1 – Organização e descrição das sessões do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”

Dias	Título da Conferência	Oradores	Especialistas convidados
28/9/2019	<i>Prevenir é Atuar: como identificar precocemente crianças com dificuldades de audição e o que fazer depois?</i>	– Ana Catarina Baptista – Roberta Neves – Andreia Alberto	
12/10/2019	<i>Otitis médias serosas e o impacto no desenvolvimento da linguagem: desafios e oportunidades.</i>	– Ana Catarina Baptista	– Enfermeira de saúde infantil – Médico pediatra – Educadora de infância
19/10/2019	<i>A perturbação do processamento auditivo central: o que sabemos e o que podemos fazer?</i>	– Roberta Neves	– Médico otorrinolaringologista – Audiologista – Neuropsicóloga – Psicóloga
16/11/2019	<i>Uma Visão da Parentalidade Consciente sobre a Criança com Perturbação da Audição</i>	– Andreia Alberto	– Educadora – Psicóloga – Mãe de criança com perturbação do processamento auditivo
23/11/2019	<i>Vamos ouvir? Sessão para partilha questões, experiências, casos reais...</i>	– Ana Catarina Baptista – Roberta Neves – Andreia Alberto	– Psicolinguista – Psicopedagoga – Neuropsicopedagoga

O “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”, de inscrição gratuita, contou com 377 participantes. Todos tiveram direito a um certificado de participação.

### Questionário aos participantes do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”

Sendo o objetivo geral deste estudo verificar o impacto do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção” nos participantes no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos e ao aumento da conscienciatização sobre a ocorrência de perturbações auditivas e o efeito no desenvolvimento das crianças, foi elaborado um questionário que esteve *on-line* imediatamente após o término do Ciclo de Conferências, e durante cerca de um mês, tendo todos os participantes tido acesso a ele. Este questionário, de preenchimento voluntário, esteve disponível *on-line* de 30 de novembro a 31 de dezembro de 2019.

Os participantes puderam optar por desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Não foram recolhidos dados que permitissem identificar os participantes. Estimou-se que o questionário fosse preenchido em aproximadamente cinco minutos, não se tendo antecipado quaisquer riscos de ordem ética para os participantes. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins relacionados com esta investigação. A participação voluntária neste questionário denota o consentimento para que os dados anónimos fossem utilizados neste projeto de investigação, bem como na divulgação em comunicações e artigos científicos.

## RESULTADOS

Dos 377 inscritos no “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”, a grande maioria (86%) optou por inscrever-se na modalidade a distância. Os participantes eram quase todos do sexo feminino (99%), com média de idades de 35 anos.

Das cinco sessões levadas a cabo neste Ciclo de Conferências, cerca de 22% dos participantes assistiu a todas, 21% assistiram a quatro, 36% assistiram a três, 14% a duas e somente 6,5% assistiram a uma única conferência. Cerca de metade dos participantes inscritos eram profissionais da área da saúde, destacando-se, entre estes, os terapeutas da fala/fonaudiólogos. Da área da educação, eram sobretudo educadores de infância e professores do ensino especial.

Dos 377 inscritos no Ciclo de Conferências, foi obtido um total de 91 respostas ao questionário, o que representa cerca de 24% do total.

A grande maioria dos participantes (93,4%) referiu que está frequentemente atento à capacidade de audição da criança nas suas práticas profissionais, verificando-se que praticamente todos eles já suspeitaram de ter tido crianças com dificuldades auditivas, fazendo o devido acompanhamento para avaliação específica, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Respostas à pergunta “Desde a sua formação de base, indique o número aproximado de casos de crianças em que suspeitou de dificuldades auditivas (periféricas e centrais), e encaminhou para uma avaliação específica” (n=91).

Número de casos suspeitos	Percentagem de ocorrência
>16 casos	34,0%
11 a 15 casos	17,6%
4 a 10 casos	20,8%
0 casos	5,5%

Questionados sobre as principais razões que justificaram a maioria dos encaminhamentos na área da audição, as principais respostas relacionam-se com a valorização das queixas por parte dos cuidadores e com a recepção de informação de profissionais de saúde e/ou educação. Em 55% das vezes o encaminhamento foi feito para o médico da especialidade de Otorrinolaringologia e só em 16,5% o encaminhamento foi feito para o médico de família assistente.

Com este questionário pretendeu-se também conhecer a formação prévia que os participantes tinham na área das perturbações auditivas. Assim, os resultados mostram que cerca de 35% deles não receberam qualquer tipo de formação sobre os conteúdos relacionados com as perturbações auditivas (periféricas e centrais) durante a sua formação base; já 56% referiu ter feito ulteriormente formação em ambos os conteúdos de perturbações auditivas periféricas e centrais. Cerca de 9% mencionou ter feito formação apenas nos conteúdos das perturbações auditivas periféricas.

A Tabela 2 apresenta os resultados relativos às respostas ao componente do questionário que pretendeu atestar o impacto do “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção” na aquisição de

conhecimentos dos participantes sobre as diferentes temáticas abordadas ao longo do Ciclo de Conferências. Como se pode constatar, os resultados foram muito positivos, ultrapassando os 86% em todas as questões.

Tabela 2 – Respostas à pergunta. “Com este ciclo, considera-se informado sobre:” (n=91)

Considera-se informado quanto aos seguintes temas:	Sim
As perdas auditivas periféricas causadas por episódios de otites médias?	92,3%
As perturbações do processamento auditivo?	90,1%
Os recursos e ferramentas propostos pela parentalidade consciente?	79,1%
A caracterização da criança com perturbação auditiva?	90,1%
Os sinais de alerta das perturbações auditivas periféricas e centrais	91,2%
O impacto das perturbações auditivas para o desenvolvimento infantil?	92,3%
A importância da prevenção das perturbações auditivas?	91,2%
O papel dos vários intervenientes na intervenção com estas crianças?	92,3%
Estratégias facilitadoras para lidar com estas crianças em contexto escolar?	86,8%

Na tentativa de compreender o potencial efeito de transferência de conhecimento relativo às boas práticas, perguntou-se ainda se pretendiam aplicar no futuro os conhecimentos transmitidos aos seus contextos profissionais. A grande maioria dos participantes (96,7%) referiu que sim, que pretendia fazer, mas cerca de 66% respondeu considerar que ainda sente necessidade de aprofundar mais os conhecimentos nesta área para poder depois transpor para a sua prática profissional.

Atendendo à importância que a prevenção assume nas perturbações da audição, foi questionado quais os três principais obstáculos que os participantes consideravam ser os mais relevantes na atuação preventiva neste âmbito, tendo surgido os seguintes obstáculos como os mais relevantes:

1. Falta de conhecimento desta problemática e desvalorização dos sinais de alerta.
2. Falta de formação específica nestas áreas dos profissionais de saúde e de educação.
3. Dificuldade no acesso aos cuidados de saúde especializados e tempos de espera elevados.

## DISCUSSÃO

Este “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção” dirigiu-se aos profissionais de educação e de saúde, que têm um papel crucial no processo de identificação precoce de dificuldades de audição em crianças. Na verdade, a intervenção precoce na infância consiste num conjunto de ações de auxílio integrado voltado para a criança, que incluem medidas de origem preventiva e de reabilitação, geralmente no âmbito do contexto escolar (MONTEIRO-GONÇALVES *et al.*, 2014).

A combinação dos vários pontos de vista profissionais, somada às informações atualizadas, com base em evidências científicas, sobre a temática das perturbações auditivas, vai ao encontro de estudos relacionados aos benefícios da educação interprofissional para melhorar os cuidados primários e os serviços preventivos (FOWLER *et al.*, 2020).

Também é de registrar que o apoio multidisciplinar pode auxiliar na promoção e adoção de medicina preventiva e educação em saúde (SCHOR *et al.*, 2019).

A partir de ações de prevenção torna-se possível a identificação e estimulação precoce de modo a aumentar a capacidade da criança de se comunicar efetivamente em caso de risco de disfuncionalidade de estruturas corporais. A “American Speech-Language-Hearing Association” (ASHA), num documento sobre a posição do fonoaudiólogo/terapeuta da fala no que respeita à estimulação precoce perante o risco de problemas no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, recomenda que a atuação deva ocorrer de modo a identificar os fatores de risco, obter esclarecimentos das interações entre os fatores de risco e a possibilidade de recuperação, que podem interferir na probabilidade ou na gravidade das dificuldades de comunicação.

Tais fatores demonstram ser importantes para selecionar modelos de estimulação adequados, desenvolvendo um plano para serviços de apoio que inclui resultados, abordagens, métodos e configurações de intervenção nos comportamentos da comunicação, linguagem, fala, audição e alimentação/deglutição da criança baseados nas informações da avaliação (ASHA, 2008).

Na verdade, o investimento em estimulação precoce fomenta o planeamento a partir de abordagens seguras e adequadas para desenvolvimento das funções auditivas (ASHA, 2008).

Este estudo exploratório teve como objetivo principal a disseminação do conhecimento acerca dos fatores de risco e de proteção das perturbações auditivas periféricas e centrais e os resultados sugerem que houve aumento da consciencialização acerca da prevenção das perturbações auditivas.

Outro objetivo alcançado refere-se ao potencial efeito de transferência de conhecimento, uma vez que 96,7% disseram que sim, como um resultado positivo da ação. Por outro lado, 66% dos participantes veem a necessidade de mais ações de formação do tipo deste “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”, o que corrobora os três obstáculos principais que os participantes identificaram para a atuação preventiva, que são: (i) a falta de conhecimento desta problemática/desvalorização dos sinais de alerta; (ii) a falta de formação específica nestas áreas dos profissionais de saúde e de educação; (iii) a dificuldade no acesso aos cuidados de saúde especializados/tempo de espera elevados.

Assim sendo, este trabalho contribuiu para fomentar a importância de ações de saúde primária e prevenção de modo a reduzir a incidência de doenças crônicas e diminuir o custo dos cuidados de saúde (FOWLER *et al.*, 2020). Os fatores que limitaram o estudo relacionam-se com o fato de que apenas 24% do total de participantes ter respondido ao questionário, observando-se também que nem todos assistiram a todas as sessões, o que pode ter influenciado os resultados.

## CONCLUSÕES

Perante os resultados do presente estudo, é possível concluir que esta ação de prevenção primária, “Ciclo de Conferências – Perturbações Auditivas: o Conhecimento como Caminho para a Prevenção”, que foi levada a cabo sobre as Perturbações Auditivas, mostrou-se eficaz e, ainda, que ações de formação como esta são eficazes para promover a aquisição de conhecimentos mais aprofundados e a reflexão sobre ações de saúde primária, para a prevenção dos prejuízos causados pela otite média serosa e a perturbação do processamento auditivo, bem como para a tomada de consciência sobre os fatores de risco e proteção. Desta forma, os participantes adquirem instrumentos e capacitação para detectarem potenciais riscos para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que a audição é o canal sensorial de excelência para o desenvolvimento da linguagem.

A partir da necessidade de maior conhecimento sobre a temática das perturbações auditivas, outra ação como esta está sendo organizada para colmatar a lacuna existente acerca da prevenção dos impactos causados pela otite média serosa e a Perturbação do Processamento Auditivo, em idade pediátrica, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e aprendizagem.

Acreditamos que é pelo conhecimento, e da sua partilha, que é possível criar uma sociedade mais informada e consciente, e é sobre esse lema que continuaremos a trabalhar para melhorar a literacia em saúde e mais precisamente no âmbito específico da prevenção das perturbações auditivas na infância.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ACADEMY OF AUDIOLOGY. Guidelines for the Diagnosis, Treatment and Management of Children and Adults with Central Auditory Processing Disorder. *American Academy of Audiology*, 2010. Disponível em: <http://www.citeulike.org/group/12655/article/9445717>
- ASHA. *Funções e responsabilidades dos fonoaudiólogos na intervenção precoce*: declaração de posição. 2008a. Disponível em: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- ASHA. *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention*: Guidelines. 2008b. Retrieved on 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1044/policy.GL2008-0293>
- BAPTISTA, A. C. *O desenvolvimento fonológico de crianças com otites médias com derrame*: estudo longitudinal. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2015.
- BSA. Practice Guidance An overview of current management of auditory processing disorder (APD). *British Society of Audiology*, p. 1-60, Aug. 2011. Disponível em: [http://www.thebsa.org.uk/wp-content/uploads/2014/04/BSA\\_APD\\_Management\\_1Aug11\\_FINAL\\_amended17Oct11.pdf](http://www.thebsa.org.uk/wp-content/uploads/2014/04/BSA_APD_Management_1Aug11_FINAL_amended17Oct11.pdf)
- BUSS, P. O conceito de promoção da saúde e os determinantes sociais. 2010. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/artigos/334-o-conceito-de-promocao-da-saude-e-os-determinantes-sociais>
- CDC. Center on the Developing Child at Harvard University. *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. 2016. Disponível em: [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
- FOWLER, T. *et al.* Enhancing primary care and preventive services through Interprofessional practice and education. *Isr J Health Policy Res*, 9, 12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13584-020-00371-8>
- KATZ, J. APD Evaluation to Therapy: The Buffalo Model. *Audiology on-line*. 2007. Disponível em: <https://www.audiologyonline.com/articles/apd-evaluation-to-therapy-buffalo-945>

MONTEIRO-GONÇALVES, M. M. *et al.* Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro: Intervenção precoce na infância (IPI). In: MONTEIRO GONÇALVES, M. M. *et al.* *Intervenção precoce na infância: pais, profissionais que envolvimento? “Práticas centradas na família: relação técnico-família”*. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Orientadora: Ana Rodrigues Costa.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*, [S.l.], 2004.

SCHOR, A. *et al.* O trabalho multidisciplinar promove a medicina preventiva e a educação em saúde na atenção básica: um estudo transversal. *Isr J Health Policy Res*, 8, 50, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13584-019-0318-4>

SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C. *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. 2008. p. 82. Disponível em: <http://sites.google.com/site/santosjami/Linguagemecomunicacao.pdf>

TERTO, S.; LEMOS, S. Aspectos temporais auditivos: produção de conhecimento em quatro periódicos nacionais. *Revista Cefac*, 13(5), p. 926-936, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000050>

VANNESTE, P.; PAGE, C. Otitis media with effusion in children: Pathophysiology, diagnosis, and treatment. A review. *Journal of Otology*, França, v. 14, p. 33-39, 31 jan. 2019.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica. São Paulo: Ed Ridendo Castigat Mores, 1989. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2001000100004>

ZHANNETA, S. Don't Wait to Diagnose Auditory Processing Disorder. *The ASHA Leader*, 21(12), p. 34-35, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1044/leader.SCM.21122016.34>

# PREVALENCIA Y CARACTERIZACIÓN DEL SEXISMO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Olga Fernández-García<sup>1</sup>  
María Dolores Gil-Llario<sup>2</sup>  
Rafael Ballester-Arnal<sup>3</sup>

## RESUMEN

El sexismo se define como una actitud discriminatoria dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, y, por tanto, las actitudes sexistas constituyen el eje principal sobre el que se mantienen las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Así, es importante tener en cuenta que, aunque en los países occidentales el sexismo se manifiesta de forma más sutil, investigaciones recientes corroboran que la ciudadanía continúa teniendo creencias sexistas. Por ello, nos proponemos identificar las actitudes sexistas de una muestra de 692 participantes (71.1% mujeres, 28.9% hombres) de entre 18 y 70 años, y explorar las variables sociodemográficas asociadas a un perfil más sexista. Para ello, se administró el Inventario de Sexismo Ambivalente, que evalúa tanto el sexismo hostil como el sexismo benevolente. Los resultados revelan que el 26.9% de la muestra presenta actitudes sexistas, siendo más común el sexismo benevolente (34.8%). Las personas que presentan este tipo de actitudes son, en mayor medida, hombres ( $t = 8.82, p < .000$ ), con una orientación heterosexual ( $F = 7.87, p < .000$ ) y un nivel de estudios bajo ( $F = 8.13, p < .000$ ). La edad también presenta una relación positiva y estadísticamente significativa con las actitudes sexistas ( $r = .244, p < .000$ ). Así, se concluye que más de una cuarta parte de la muestra presenta actitudes sexistas, manifestadas de forma sutil, y que son más prevalentes entre los adultos jóvenes de género masculino, heterosexuales y con un nivel de estudios medio-bajo.

**Palabras clave:** Actitudes sexistas; sexismo hostil; sexismo benevolente; perfil sociodemográfico.

## PREVALENCE AND CHARACTERIZATION OF SEXISM IN THE SPANISH CONTEXT

### ABSTRACT

Sexism is defined as a discriminatory attitude directed towards people by virtue of their belonging to a certain biological sex, and, therefore, sexist attitudes constitute the main axis on which the relations of inequality between men and women are maintained. Thus, it is important to keep in mind that, although in western countries sexism manifests itself in a subtler way, recent researches corroborate that citizens continue to have sexist beliefs. Therefore, we propose to identify the sexist attitudes of a sample of 692 participants (71.1% women, 28.9% men) between 18 and 70 years old, and to explore the sociodemographic variables associated with a more sexist profile. For this, the Inventory of Ambivalent Sexism was administered, which evaluates both hostile sexism and benevolent sexism. The results reveal that 26.9% of the sample shows sexist attitudes, with benevolent sexism being more common (34.8%). People with this type of attitude are, to a greater extent, men ( $t = 8.82, p < .000$ ), with a heterosexual orientation ( $F = 7.87, p < .000$ ) and a low educational level ( $F = 8.13, p < .000$ ). Age also presents a positive and statistically significant relationship with sexist attitudes ( $r = .244, p < .000$ ). Thus, it is concluded that more than a quarter of the sample exhibits sexist attitudes, subtly manifested, and that they are more prevalent among young male adults, heterosexuals and with a medium low educational level.

**Keywords:** Sexist attitudes; hostile sexism; benevolent sexism; sociodemographic profile.

ACEITO EM: 19/12/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. València, España. <https://orcid.org/0000-0002-8476-4838>. [olga.fernandez-garcia@uv.es](mailto:olga.fernandez-garcia@uv.es)

<sup>2</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. València, España. <https://orcid.org/0000-0003-4985-1327>. [dolores.gil@uv.es](mailto:dolores.gil@uv.es)

<sup>3</sup> Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Facultad de Ciencias de la Salud. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, España. <https://orcid.org/0000-0003-4421-1144>. [rballest@uji.es](mailto:rballest@uji.es)

## INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, desde pequeños, pasamos por procesos de socialización a través de los cuales aprendemos las características propias de cada sexo, lo que regula nuestro comportamiento y determina cómo percibimos a los demás y lo que esperamos de ellos (VALDEZ; DÍAZ-LOVING; PÉREZ, 2005). Estos estereotipos conforman el sustento de los prejuicios, como actitudes negativas hacia una persona por su pertenencia a una categoría social específica, y contribuyen a la división entre los grupos y al mantenimiento del estatus preestablecido (FREITAS ZOMPERO; ANDRADE MAISTRO; COSTAS MATOS, 2021; TAJFEL; TURNER, 1979). Específicamente la manifestación de prejuicios hacia uno o ambos sexos y hacia su construcción social (el género), se denomina sexismo (LUNA, 2010).

Conceptualmente, el sexismo se define como una actitud discriminatoria dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico (LAMEIRAS, 2002). De este concepto se desprende la idea de que hombres y mujeres son intrínsecamente diferentes y, por tanto, deben adherirse a un conjunto de normas y comportamientos sociales específicos de su género. Además, estas creencias instauran la superioridad de un género frente a otro, lo que perpetua un sistema donde se mantienen las desigualdades y los comportamientos discriminatorios (DOOB, 2015).

Glick y Fiske (1996, 2001) propusieron la teoría del sexismo ambivalente la cual establece que las relaciones estructurales entre hombres y mujeres a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas dan lugar a ideologías de género complementarias que justifican y mantienen la jerarquía de género desigual. El sexismo ambivalente es un constructo actitudinal bidimensional compuesto por el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El sexismo hostil hace referencia a las creencias abiertamente negativas hacia las mujeres al considerarlas menos competentes que los hombres. Por su parte, el sexismo benevolente se caracteriza por un tono afectivo positivo que idealiza los roles tradicionales de las mujeres -como esposas, madres y cuidadoras- al tiempo que enfatiza su debilidad y necesidad de ser protegidas por parte de los hombres. Además, esta concepción establece que ambas dimensiones son complementarias y se relacionan positivamente, de modo que quienes respaldan un sexismo más hostil también apoyan un sexismo benevolente (LAMEIRAS; RODRÍGUEZ, 2003). Estas dimensiones coexistentes promueven el mantenimiento de los roles tradicionales de género y defienden una estructura social patriarcal (JANOS URIBE; ESPINOSA PEZZIA, 2018). Según esta teoría, ambas actitudes reflejan tres características distintas de las relaciones entre hombres y mujeres: paternalismo, diferenciación de género y heterosexualidad. El paternalismo se refiere a la estructura patriarcal de la sociedad humana que otorga a los hombres, como grupo, más estatus y poder que a las mujeres. La manifestación hostil del paternalismo, el *paternalismo dominante*, es la creencia de que las mujeres son subordinadas y, por tanto, necesitan ser controladas y dominadas por los hombres, especialmente si se resisten a su estatus inferior dentro de la jerarquía de género. Su contraparte benevolente, el *paternalismo protector*, se refiere a la creencia de que las mujeres tienen menos capacidades y son más vulnerables por lo que los hombres deben cuidarlas y protegerlas, especialmente si cumplen con sus deberes como madres y esposas. La diferenciación de género hace referencia a los roles y rasgos que las culturas asignan a

las mujeres y los hombres en función de las divisiones laborales universales basadas en el sexo. La *diferenciación competitiva del género*, como factor del sexismo hostil, inserta la idea de que los hombres son hábiles y competentes, y, por tanto, idóneos para puestos de liderazgo de alto nivel. En cambio, la *diferenciación complementaria del género*, como factor del sexismo benevolente, consiste en la creencia de que hombres y mujeres se complementan entre sí, siendo estas últimas superiores moralmente e idóneas para los roles domésticos y de cuidado. Por último, la heterosexualidad refleja la interdependencia universal de hombres y mujeres para la intimidad, el apareamiento y la crianza compartida. Mientras que la *hostilidad heterosexual* se basa en la percepción de las mujeres como personas que usan el sexo y sus atractivos físicos para controlar y manipular a los hombres, la *intimidad heterosexual* establece una visión estereotipada de las mujeres como parejas maravillosas cuyo amor es esencial para que el hombre alcance la verdadera felicidad (DÍAZ-LOVING; GONZÁLEZ-RIVERA; BAEZA-RIVERA, 2019; SALOMON *et al.*, 2020).

Recientemente, algunas investigaciones sobre este tema se han centrado en el estudio de las variables que podrían actuar como predictoras de las actitudes sexistas (LEÓN; AIZPURÚA, 2020; PRINA; SCHATZ-STEVENSON, 2020). En este sentido, la mayoría han postulado que las diferencias en función del sexo de los participantes son reseñables, especialmente en la dimensión hostil del sexismo, donde los hombres puntúan notablemente más alto que las mujeres (AGUADED, 2017; ESTEBAN; FERNÁNDEZ, 2017). Íntimamente relacionado con el sexo, la heterosexualidad también se ha mostrado como uno de los predictores más poderosos de las actitudes sexista de los hombres hacia las mujeres. Es decir, se ha teorizado que los hombres heterosexuales manifiestan actitudes más sexistas que los no heterosexuales (GLICK; FISKE, 1996; LEÓN; AIZPURÚA, 2020). Por otro lado, la investigación también ha sugerido que un mayor nivel educativo se asocia con actitudes menos sexistas, quizá debido a la frecuente exposición a nuevas ideas y la actividad cultural más amplia que eso conlleva (CARBONAR DOS SANTOS; DE ANDRADE MAISTRO, 2021; NADEEM; SAHED, 2017; PRINA; SCHATZ-STEVENSON, 2020). Por último, cabe comentar que estudios recientes han destacado la persistencia de creencias sexistas y estereotipos de género entre los grupos más jóvenes, aunque se manifiesten de manera más sutil y encubierta (AGUADED, 2017; ESTEBAN; FERNÁNDEZ, 2017). A pesar de ello, en las últimas décadas estamos asistiendo a numerosos avances en materia de igualdad entre hombres y mujeres que están calando entre este grupo poblacional, siendo las personas de más edad quienes respaldan, en mayor medida, ideologías conservadoras que defienden las tradiciones y se asocian positivamente con el sexismo ambivalente hacia la mujer (KREINDLER, 2005; ROETS; VAN HIEL; DHONT, 2012).

Debido a que el mantenimiento de estas creencias dificulta la consecución de una sociedad igualitaria y respetuosa (ESTEBAN; FERNÁNDEZ, 2017), y dada su relevancia como uno de los factores fundamentales en el estudio de la violencia de género (AGUADED, 2017), la homofobia (DAVIES; GILSTON; ROGERS, 2012) y los estereotipos hacia las víctimas de violencia sexual (SIRVENT GARCIA DEL VALLE, 2020), se considera necesario continuar indagando en este ámbito en el conjunto de la población. Para ello, nuestro estudio pretende, por un lado, analizar las actitudes sexistas ambivalentes teniendo en

cuenta las dos dimensiones que la componen, y, por otro lado, dar respuesta a la necesidad de examinar la influencia de un conjunto de variables sociodemográficas en las actitudes sexistas de hombres y mujeres.

## METODOLOGIA

### a) Participantes

La muestra del presente estudio está conformada por 692 participantes (71.1% mujeres, 28.9% hombres) de entre 18 y 70 años ( $\bar{X}=27.02$ ,  $DT=10.48$ ). Gran parte de los encuestados  $\bar{X}$  poseía nacionalidad española (94.7%) y residía en la Comunidad Valenciana (78.4%). Respecto al nivel de estudios, el 35.5% asegura tener estudios universitarios, mientras que el 27.4% ha acabado la secundaria, el 21.2% ha cursado estudios de formación profesional y el 8.7% estudios de máster o postgrado. Así mismo, aunque la mayoría se identificaba como heterosexual (82.3%), el 14,7% declaró sentir atracción hacia ambos sexos (bisexual) y el 2.9% hacia el mismo sexo (homosexual). El 63.5% afirmó tener pareja sexual estable, aunque el 50.9% estaban solteros/as, el 44.9% estaban casados/as o en pareja y un pequeño porcentaje separados/as (3.3%).

Los participantes fueron reclutados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron ser mayor de edad, residir en España, tener buenas competencias en lecto-escritura y haber dado su consentimiento para participar voluntariamente.

### b) Instrumentos

*Cuestionario Ad-Hoc de Información Sociodemográfica.* Se trata de un cuestionario que recoge información sobre el género (hombre, mujer y no binario), la edad, la nacionalidad, la comunidad autónoma de residencia, el nivel de estudios alcanzado (sin estudios, estudios primarios, secundarios, bachillerato, formación profesional, grado universitario y máster o postgrado), el estado civil (soltero/a, casado/a o en pareja, separado/a y viudo/a), y la orientación sexual con la que se siente identificado el/la participante (heterosexual, homosexual, bisexual y otro).

*Inventario de Sexismo Ambivalente* (GLICK; FISKE, 1996) validado al español por Lemus *et al.* (2008) con el que se evalúan las actitudes ambivalentes hacia las mujeres. Se compone de 20 reactivos en formato tipo Likert con 6 opciones de respuesta que van desde 1 “Muy en desacuerdo” a 6 “Muy de acuerdo” y que se agrupan en 2 dimensiones: sexismo hostil (10 ítems) y sexismo benevolente (10 ítems). La puntuación global de la escala se ha obtenido mediante el sumatorio de las puntuaciones en cada indicador de la escala con un valor de entre 20 y 120. Las puntuaciones en las subescalas se han calculado con el sumatorio de los diez indicadores que componen cada una de ellas y van de 10 a 60. Puntuaciones más altas representan mayores niveles de sexismo. A efectos interpretativos se han establecido tres rangos que nos permiten diferenciar entre actitudes no sexistas, actitudes sexistas moderadas y actitudes muy sexistas. La escala general muestra una adecuada fiabilidad ( $\alpha = 0.81$ ), al igual que lo hacen las subescalas de sexismo hostil ( $\alpha = 0.84$ ) y benevolente ( $\alpha = 0.77$ ).

### c) Procedimiento

Para recoger la muestra se difundió la encuesta en formato online a través de la plataforma LimeSurvey (con licencia por la Universidad de Valencia) por diferentes canales (correo electrónico, redes sociales, etc.), con el objetivo de obtener una muestra variada y lo más representativa posible del conjunto de la población. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos. Previo acceso a la encuesta, los participantes eran informados del objetivo de la investigación y debían dar su consentimiento informado.

### d) Análisis de datos

Se emplearon estadísticos descriptivos, pruebas t de Student, Anovas y correlaciones de Pearson para explorar las actitudes sexistas de la muestra analizando posibles diferencias en función de las variables sociodemográficas evaluadas. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics 23.

## RESULTADOS

Los resultados revelan que el 26.9% de la muestra presenta actitudes sexistas. En general, la puntuación media de los participantes fue de 43.63 (DT=16.9), lo que muestra una tendencia hacia actitudes poco sexistas. Atendiendo a los resultados en las subescalas de sexismo hostil y benevolente, mientras el 24.1% de los encuestados obtiene puntuaciones medias o altas en la dimensión hostil del sexismo, el 34.8% lo hace en sexismo benevolente. Así, las puntuaciones medias fueron más altas en la dimensión sutil del sexismo ( $\bar{X}$ =23.71, DT=9.65) que en la hostil ( $\bar{X}$ =19.91, DT=8.74).

En relación al grado de acuerdo mostrado por los encuestados hacia cada uno de los ítems, encontramos que aquellos que obtuvieron puntuaciones más altas (mayor grado de acuerdo) son el ítem de la subescala benevolente “Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo” ( $\bar{X}$ =2.95, DT=1.72) y el de la subescala hostil “A veces las chicas utilizan lo de ser ‘chicas’ para que las traten de manera especial” ( $\bar{X}$ =2.89, DT=1.58). Mientras que aquellos que obtuvieron menor apoyo pertenecen a la subescala hostil, “Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos” ( $\bar{X}$ =1.08, DT=0.45) y “Los chicos deben controlar con quién se relaciona su novia” ( $\bar{X}$ =1.24, DT=0.76).

#### Características sociodemográficas de las personas con actitudes sexistas

En primer lugar, se hallan diferencias estadísticamente significativas en las actitudes sexistas en función del género ( $t = 8.82$ ,  $p < .000$ ), ya que los hombres puntúan aproximadamente 13 puntos más alto que las mujeres ( $\bar{X}$ =52.69 y  $\bar{X}$ =40.02, respectivamente). Estos resultados se extrapolan a las subescalas de sexismo hostil y benevolente. Los hombres puntúan más alto que las mujeres tanto en la subescala de sexismo hostil ( $\bar{X}$ =23.89 y  $\bar{X}$ =18.34, respectivamente) como en la subescala de sexismo benevolente ( $\bar{X}$ =28.8 y  $\bar{X}$ =21.68, respectivamente), si bien la mayor diferencia se produce en esta última (hostil,  $t = 7.23$ ,  $p < .000$ ; benevolente,  $t = 8.65$ ,  $p < .000$ ), donde los hombres puntúan 7

puntos aproximadamente por encima de las mujeres. Además, tanto los hombres como las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en la subescala de sexismo benevolente (*Tabla 1*).

La variable edad también presenta una relación positiva y estadísticamente significativa con las actitudes sexistas ambivalentes evaluadas con las puntuaciones en la escala global ( $r = .244$ ,  $p < .000$ ), así como con la dimensión hostil ( $r = .223$ ,  $p < .000$ ) y benevolente del sexismo ( $r = .227$ ,  $p < .000$ ) (*Tabla 1*).

Así mismo, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las actitudes sexistas en función del nivel de estudios de los participantes ( $F = 8.13$ ,  $p < .000$ ). Aquellos que tienen estudios primarios, presentan puntuaciones significativamente más altas que aquellos que han acabado la secundaria, el bachillerato, o tienen estudios de grado o postgrado; y quienes tienen estudios de formación profesional también muestran puntuaciones más elevadas frente a los que han cursado el bachillerato o estudios superiores. Lo mismo sucede en las subescalas de sexismo hostil ( $F = 7.28$ ,  $p < .000$ ) y benevolente ( $F = 6.44$ ,  $p < .000$ ), en las que aquellos con estudios primarios obtienen puntuaciones más altas respecto a los que han acabado el bachillerato o el grado universitario, y aquellos con estudios de formación profesional también puntúan más alto que quienes han cursado un grado universitario (*Tabla 2*).

Respecto a la orientación sexual, los resultados también revelan diferencias estadísticamente significativas en las actitudes sexistas en función de esta variable tanto en la puntuación de sexismo ambivalente de la escala total ( $F = 7.87$ ,  $p < .000$ ) como en las subescalas de sexismo hostil ( $F = 6.69$ ,  $p = .001$ ) y benevolente ( $F = 6.98$ ,  $p = .001$ ). Aquellas personas que se definen como bisexuales presentan puntuaciones más bajas en sexismo que quienes se identifican con una orientación heterosexual (*Tabla 1*).

Por otro lado, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las actitudes sexistas en función del estado civil ( $F = 2.34$ ,  $p = .072$ ).

Tabla 1 – Actitudes sexistas en función del género, edad y orientación sexual

	Género		t	Edad (r)	Orientación sexual			F
	Hombre $\bar{X}$ (DT)	Mujer $\bar{X}$ (DT)			Heterosexual $\bar{X}$ (DT)	Homosexual $\bar{X}$ (DT)	Bisexual $\bar{X}$ (DT)	
Actitudes sexismo ambivalente (punt. escala total)	52.69 (17.72)	40.02 (15.14)	8.82**	.244**	44.71 (17.20)	40.20 (13.20)	37.71 (14.11)	7.87** (1>3)
Actitudes sexismo hostil	23.89 (9.53)	18.34 (7.87)	7.23**	.223**	20.42 (8.97)	19.55 (6.87)	19.99 (6.87)	6.69* (1>3)
Actitudes sexismo benevolente	28.8 (10.15)	21.68 (8.66)	8.65**	.227**	24.28 (9.76)	20.65 (8.04)	20.72 (8.31)	6.98* (1>3)

\* $p < 0.01$ , \*\* $p < 0.001$

Tabla 2 – Actitudes sexistas en función del nivel de estudios

	Nivel de estudios							F
	Sin Est. (1)	Est. Prim. (2)	Ed. Sec. (3)	Bach. (4)	Form. Prof. (5)	Grado (6)	Máster (7)	
	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	$\bar{X}$ (DT)	
Actitudes sexismo ambivalente (punt. escala total)	63.67 (13.65)	55.18 (19.07)	43.26 (15.44)	32.56 (11.69)	48.51 (18.61)	40.52 (15.93)	40.79 (14.84)	8.13** (2>3, 2>4, 2>6, 2>7, 4<5, 5>6)
Actitudes sexismo hostil	31 (5.56)	25.50 (10.48)	19.80 (8.47)	14.37 (5.37)	22.26 (9.61)	18.37 (7.98)	18.63 (7.82)	7.27** (2>4, 2>6, 5>6)
Actitudes sexismo benevolente	32.66 (11.93)	29.67 (10.58)	23.46 (8.60)	18.18 (7.66)	26.24 (10.66)	22.14 (9.21)	22.15 (8.42)	6.44** (2>4, 2>6, 5>6)

\*\*p < 0.001

## DISCUSION

El objetivo de este estudio ha sido explorar, a través de una muestra representativa, las actitudes sexistas de la población general examinando las variables sociodemográficas asociadas a un perfil más sexista.

Conforme a lo esperado, los resultados obtenidos sugieren cierta presencia de actitudes sexistas en la población general, sobre todo en su manifestación más sutil (sexismo ambivalente). Esto coincide con lo concluido en estudios previos conducidos en España (AGUADED, 2017; ESTEBAN; FERNÁNDEZ, 2017; EXPÓSITO; MONTES; PALACIOS, 2000; LEÓN; AIZPURÚA, 2020), que constatan que parte de la ciudadanía continúa teniendo creencias sexistas, aunque en los países occidentales se manifiesten de forma sutil. Así mismo, también se han acumulado gran cantidad de trabajos que evidencian la consistencia intercultural tanto del sexismo hostil como del benevolente (GLICK *et al.*, 2000). En esta línea, nuestros resultados indican que los participantes responden de forma menos favorable ante ítems claramente identificables como sexistas, por lo que las respuestas pueden haber estado influenciadas por la deseabilidad social, enmascarando niveles más elevados de sexismo (LEÓN; AIZPURÚA, 2020). Así mismo, aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más altas muestran, por un lado, los peligros que desgraciadamente conlleva ser mujer aún en estos tiempos, y, por otro lado, lo polarizada que sigue estando la sociedad respecto a los estereotipos asociados a un género o a otro y los comportamientos esperados.

En consonancia con lo postulado por los autores de la escala (GLICK; FISKE, 1996) y por estudios posteriores (LAMEIRAS; RODRÍGUEZ, 2003; LEÓN; AIZPURÚA, 2020), se ha encontrado que los hombres son más sexistas dado que puntuaron más alto que las mujeres tanto en la escala global como en las subescalas de sexismo hostil y benevolente. Así mismo, tanto los hombres como las mujeres han presentado niveles más elevados de sexismo benévolo que hostil. Estos resultados plasman la tendencia de las sociedades más desarrolladas a presentar manifestaciones más encubiertas del sexismo, debido, en parte, a los numerosos avances en materia de igualdad que se están

produciendo en las últimas décadas y que castigan las expresiones más evidentes del sexismo (CROSS; OVERALL, 2017; EXPÓSITO; MONTES; PALACIOS, 2000). Esto también justifica la tendencia al alza de las actitudes sexistas a medida que aumenta la edad de los participantes que hemos encontrado en nuestro estudio. Tal y como afirman Roets, Van Hiel y Dhont (2012) el respaldo de una ideología conservadora, más presente entre las personas de mayor edad dada la influencia que han recibido de modelos sociales y culturales anteriores, se asocia positivamente con el sexismo hacia las mujeres.

Por otro lado, hemos encontrado que el nivel de estudios alcanzado por los encuestados también influye en las actitudes sexuales que desarrollan. Así, aquellas personas con un nivel de estudios inferior (estudios primarios) han informado de actitudes más sexistas que quienes presentan estudios superiores (bachillerato y estudios universitarios). Nadeem y Sahed, en su investigación de 2017, proponen que esto podría ser explicado por la mayor flexibilidad cognitiva que han ido desarrollando las personas con más estudios al adquirir nuevos conocimientos de forma más asidua y exponerse a interacciones sociales y culturales más ricas.

Así mismo, nuestro estudio también ha encontrado diferencias en las actitudes sexistas de los participantes en función de su orientación sexual. De acuerdo con la literatura previa (LEÓN; AIZPURÚA, 2020), nuestro estudio ha informado de actitudes más sexistas entre los encuestados heterosexuales respecto a aquellos que declaran sentirse atraídos por ambos sexos (bisexuales). De la propia definición de sexismo se desprende la interdependencia universal de hombres y mujeres para la intimidad, el apareamiento y la crianza compartida, por tanto, aquellos que no siguen este patrón relacional quedan excluidos de la sociedad patriarcal y secundan en menor medida los valores establecidos (SALOMON *et al.*, 2020).

A pesar de los hallazgos, debe tenerse en cuenta que cada vez son más identificables y existe mayor rechazo social hacia los comportamientos sexistas por lo que puede que las respuestas hayan estado influenciadas por la deseabilidad social, sobre todo cuando se trataba de ítems de marcado contenido sexista. Esta limitación de nuestro estudio ha de ser considerada en la interpretación de los resultados, aunque la recogida de muestra se condujo a través de encuestas online, una metodología que proporciona respuestas menos sesgadas (KREUTER; PRESSER; TOURANGEAU, 2008). Así mismo, puede que el instrumento empleado recoja ciertos comportamientos que actualmente no entrañan una actitud considerada tan sexista como en el momento histórico en el que se elaboró, por tanto debemos analizar las respuestas teniendo en cuenta también la realidad social actual.

## CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio responde a la necesidad de conocer en mayor detalle una realidad continuamente cambiante en el ámbito de estudio de las actitudes sexistas de la población general.

Nuestro estudio destaca que, pese a los innegables avances conseguidos, la sociedad sigue promoviendo patrones comportamentales sexistas que contribuyen al mantenimiento de los estereotipos tradicionales de género. Así mismo, se corrobora la tendencia hacia manifestaciones más encubiertas del sexismo, enfatizando los ries-

gos que esto comporta, ya que el tono afectivo del sexismo benevolente no suscita el rechazo que generan las actitudes hostiles, lo que dificulta su identificación y repulsa. Además, las creencias igualitarias entre hombres y mujeres todavía son más aparentes que reales, y, en este sentido, la educación puede jugar un papel esencial a la hora de promover cambios sociales teniendo en cuenta que ciertas

características personales pueden predisponer a desarrollar un perfil más sexista. Por último, quedan evidenciados los cambios que se han producido en la sociedad tras los movimientos de empoderamiento de la mujer, así como las consecuencias tanto a nivel social (p.ej. aumento de la violencia de género y agresiones sexuales, fomento de la homofobia, etc.) como individual (p.ej. autoconcepto negativo, baja autoestima, etc.) que suscitan las actitudes sexistas. Por ello, como implicaciones para futuros estudios, puede ser interesante, por un lado, elaborar un instrumento que tenga en cuenta los cambios contextuales comentados y que facilite una evaluación más realista. Y, por otro lado, ahondar en las repercusiones sociales y personales que comporta el mantenimiento de creencias sexistas, con el propósito de elaborar intervenciones no solo dirigidas a disminuir la inequidad social sino también a aminorar las consecuencias que pueden haberse derivado de los comportamientos sexistas.

## REFERENCIAS

- AGUADED, E. M. Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 32, n. 1, p. 127-143, 2017. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535623>
- CARBONAR DOS SANTOS, A. E.; DE ANDRADE MAISTRO, V. I. Gênero e sexualidades em foco: as discussões que discentes do curso de especialização em ensino de biologia, modalidade a distância, realizam em sua prática docente [Gender and sexuality in focus: the discussions that students of the specialization course in biology teaching, distance mode, carry out in their teaching practice]. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 115, p. 60-77, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.115.9688
- DAVIES, M.; GILSTON, J. Y ROGERS, P. Examining the relationship between male rape myth acceptance, female rape myth acceptance, victim blame, homophobia, gender roles, and ambivalent sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 27, p. 2.807-2.823, 2012. DOI: 10.1177/0886260512438281
- DÍAZ-LOVING, R.; GONZÁLEZ-RIVERA, I. y BAEZA-RIVERA, M. J. Sexismo: una configuración a partir de las premisas histórico-psicosocioculturales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, v. 1, n. 3, p. 287-293, 2019. Disponible em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA633426754&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01851594&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E4ebd67d>
- DOOB, C. B. *Social inequality and social stratification in US society*. New York: Routledge, 2015. DOI: 10.4324/9781315662800
- ESTEBAN, B.; FERNÁNDEZ, P. ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neo-sexismo en población universitaria. *Femeris*, v. 2, n. 2, p. 137-153, 2017. DOI: 10.20318/femeris.2017.3762
- EXPÓSITO, F.; MONTES, B.; PALACIOS, M. Características distintivas de la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral. In: D. CABALLERO, M. T. MÉNDEZ; J. PASTOR, *La mirada psicosociológica*. Grupos, procesos y lenguajes (p. 703-710). Madrid: Biblioteca Nueva, 2000
- FREITAS ZOMPERO, A.; ANDRADE MAISTRO, V. I.; COSTAS MATOS, M. C. A visão dos pais sobre a atuação da escola em assuntos relativos à sexualidade [The parents' vision on the school's activities in subjects related to sexualidade]. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 115, p. 78-95, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.115.10790
- GLICK, P.; FISKE, S. T. The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 70, n. 3, p. 491-512, 1996. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491
- GLICK, P.; FISKE, S. T. An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, v. 56, n. 2, p. 109-118, 2001. DOI: 10.1037//0003-066X.56.2.109

- GLICK, P. *et al.* Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 79, n. 5, p. 763-775, 2000. DOI: 10.1037//0022-3514.79.5.763
- JANOS URIBE, E.; ESPINOSA PEZZIA, A. Sexismo ambivalente y su relación con la aceptación de mitos sobre la violencia sexual en una muestra de Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, n. 19, p. 61-74, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000100006&script=sci_arttext)
- KREINDLER, S. A. A dual group processes model of individual differences in prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, v. 9, n. 2, p. 90-107, 2005. DOI: 10.1207/s15327957pspr0902\_1
- KREUTER, F.; PRESSER, S.; TOURANGEAU, R. Social desirability bias in CATI, IVR, and web surveys: The effects of mode and question sensitivity. *Public Opinion Quarterly*, v. 72, p. 847-865, 2008. DOI: 10.1093/poq/nfn063
- LAMEIRAS, M. El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, n. 8, p. 91-102, 2002. Disponível em: <https://sexologiaenredessociales.files.wordpress.com/2013/08/a8-4-lameiras.pdf>
- LAMEIRAS, M.; RODRÍGUEZ, Y. Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Revista de Acción Psicológica*, v. 2, n. 2, p. 131-136, 2003. DOI: 10.5944/ap.2.2.526
- LEMUS, S. *et al.* Elaboración y validación del inventario de sexismo Ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, v. 8, n. 2, p. 537-562, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712001013.pdf>
- LEÓN, C. M.; AIZPURÚA, E. ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, v. 23, n. 1, p. 275-296, 2020. DOI: 10.5944/educXX1.23629
- LUNA, D. *Análisis de datos psicometricos con dos modelos de variables latentes*. 2010. Tesis (Especialidad) – Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.
- NADEEM, M.; SAHED, S. Attitude of educated urban youth towards rape myths. *Pakistan Journal of Women's Studies: Alam-e-Niswan*, v. 24, n. 1, p. 17, 2017. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A512868804&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=94f9fe13>
- PRINA, F.; SCHATZ-STEVENSON, J. N. Sexism and rape myth acceptance: the impact of culture, education, and religiosity. *Psychological reports*, v. 123, n. 3, p. 929-951, 2020. DOI: 10.1177/0033294119826896
- ROETS, A.; VAN HIEL, A.; DHONT, K. Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward own and other gender. *European Journal of Personality*, v. 26, n. 3, p. 350-359, 2012. DOI: 10.1002/per.843
- SALOMON, K. *et al.* The Experiences with Ambivalent Sexism Inventory (EASI). *Basic and Applied Social Psychology*, v. 42, n. 4, p. 235-253, 2020. DOI: 10.1080/01973533.2020.1747467
- SIRVENT GARCIA DEL VALLE, E. Acceptability of sexual violence against women in Spain: demographic, behavioral, and attitudinal correlates. *Violence against women*, v. 26, n. 10, p. 1.080-1.100, 2020. DOI: 10.1177/1077801219854536
- TAJFEL, H.; TURNER, J. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W.; WORCHEL, S. *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks Cole, 1979. p. 805-808.
- VALDEZ, J.; DÍAZ-LOVING, R.; PÉREZ, R. *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. Estado de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2005.

## QUESTÕES DE SEXUALIDADE E GÊNERO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Legitimidade, Modalidade e Temas

Rafaela Cordeiro Gama<sup>1</sup>

Zélia Ferreira Caçador Anastácio<sup>2</sup>

Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste trabalho apresentam-se os resultados preliminares de uma investigação de doutoramento sobre questões de sexualidade e gênero (SG) em meio escolar. A investigação tem como objetivo conhecer como os professores e professoras brasileiros e portugueses, que atuam com crianças de seis até dez anos, compreendem o trabalho com questões de gênero e sexualidade no meio escolar e se eles e elas se reconhecem como profissionais legitimados a tratar dessas temáticas com as crianças. Seguindo uma metodologia de investigação-ação, na fase de diagnóstico aplicou-se um questionário a professores de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal. O questionário, previamente validado, foi aplicado *on-line*. Os dados obtidos foram analisados com o programa SPSS. A amostra ficou constituída por 119 professores, sendo 111 mulheres e 8 homens, com média de idades de 48,76 anos e de tempo de serviço de 23,85 anos. A maioria era casada, licenciada e nunca fez formação contínua/específica em SG. Nos resultados apresentam-se as frequências para as variáveis legitimidade/preparação, modalidade, efeitos e temas de Educação para a Sexualidade (ES). A maioria dos participantes considera ter legitimidade e preparação para abordar questões de SG, concorda que a ES deve ser transversal e contribui para a redução de estereótipos, violência e desigualdades sociais. Os temas com que mais concordam são os relacionados com o corpo (desenvolvimento, diferenças, higiene/segurança e respeito) e valorização e respeito pela diversidade. Conclui-se que, apesar de não terem formação específica em ES, a maioria dos professores de 1º CEB portugueses sente-se preparada e com legitimidade para abordar ES e questões de SG na escola.

**Palavras-chave:** Sexualidade; gênero; 1º Ciclo do Ensino Básico; professores.

### SEXUALITY AND GENDER ISSUES IN THE 1<sup>ST</sup> CYCLE OF BASIC EDUCATION: LEGITIMACY, MODALITY AND THEMES

### ABSTRACT

This paper presents the preliminary results of a doctoral research about sexuality and gender issues (SG) in a school environment. The research aims to find out how Brazilian and Portuguese teachers, who work with children from 6 to 10 years old, understand the work with gender and sexuality issues in the school environment and if they recognize themselves as legitimate professionals to deal with these themes with the children. Following a research-action methodology, in the diagnosis step a questionnaire was applied to teachers of 1st Cycle of Basic Education (CEB) in Portugal. The previously validated questionnaire was applied online. The data obtained were analyzed using the SPSS program. The sample consisted of 119 teachers, 111 women and 8 men, with an average age of 48.76 years and 23.85 years of service. Most were married, graduated, and never did continuous/specific training in SG. The results show the frequencies for the variables legitimacy/preparation, modality, effects, and themes of Education for Sexuality (ES). Most participants consider themselves legitimate and prepared to address SG issues and agree that ES should be transversal, contribute to the reduction of stereotypes, violence, and social inequalities. The themes they most agree with are those related to the body (development, differences, hygiene/safety, and respect) and also appreciation and respect for diversity. It is concluded that although they do not have specific training in ES, the majority of Portuguese 1st CEB teachers feel prepared and with legitimacy to approach ES and SG issues at school.

**Keywords:** Sexuality; gender; 1st Cycle of Basic Education; teachers.

**ACEITO EM:** 16/12/2021

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança — Universidade do Minho — Braga/Portugal e Universidade Federal do ABC — Bangú, Santo André, — SP. <http://lattes.cnpq.br/4460271517261024>. <https://orcid.org/0000-0002-6998-4672>. [rah.rafaela@gmail.com](mailto:rah.rafaela@gmail.com)

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança — Universidade do Minho — Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-3786-6559>. - [zeliarf@ie.uminho.pt](mailto:zeliarf@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup> Autora correspondente: Universidade Federal do ABC. Av. dos Estados, 5001 — Bangú, Santo André, SP, CEP 09210-580. <http://lattes.cnpq.br/5198640781482924>. <https://orcid.org/0000-0002-0210-3818>. [meiri.miranda@ufabc.edu.br](mailto:meiri.miranda@ufabc.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma investigação no âmbito de doutoramento em Estudos da Criança sobre sexualidade e gênero em meio escolar. A investigação está decorrendo em dois países e tem como objetivo analisar se os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e os professores de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), em Portugal, se reconhecem como profissionais legitimados a tratar sobre sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade.

Reconhecidamente, a Educação para a Sexualidade<sup>4</sup> (ES) é destacada internacionalmente como necessária para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, 2010), a ES em meio escolar é importante para que se atinja esse público e se efetive o acesso a conhecimento científico de qualidade para a vivência da sexualidade de maneira segura e satisfatória. Nesse sentido, além da família, a escola torna-se um local importante para o desenvolvimento das temáticas relacionadas, como sexualidade e gênero.

Estão presentes no debate público mundial, entretanto, discursos que reafirmam que a ES deve ser papel apenas da família e que a escola não deve ser espaço para abordar essas temáticas. Observa-se, então, a crescente limitação do direito ao acesso ao conhecimento científico de qualidade, limitação essa que impactou, por exemplo, as discussões no Brasil acerca do Plano Nacional da Educação (PNE), da Base Nacional Comum Curricular e dos Planos Municipais de Educação, resultando na supressão das palavras gênero, diversidade sexual e orientação sexual dos documentos (JUNQUEIRA, 2018; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020).

Esses discursos também estão presentes no debate público em Portugal, país em que a Educação para a Sexualidade em meio escolar está prevista na forma de lei desde 1984 (ANASTÁCIO, 2017). Acompanhamos as recentes polêmicas envolvendo os pais de dois alunos do ensino básico que não autorizaram a frequência dos filhos às aulas de Cidadania e Desenvolvimento (obrigatórias no 2º e 3º CEB), que trata de temáticas relacionadas a direitos humanos, igualdade de gênero, sexualidade, entre outros. Além de ir à justiça, o caso repercutiu nos meios de comunicação e gerou um manifesto chamado “Em defesa das liberdades da educação”. Esse manifesto defende como direito os pais interferirem diretamente na educação escolar dos filhos, privando-os de determinados conhecimentos e informações (MARQUES, 2020).

O trabalho com as temáticas de sexualidade e gênero na escola no âmbito da ES pode possibilitar a discussão sobre assuntos que estão relacionados a diferentes opressões naturalizadas, como a discriminação e a desigualdade de gênero, práticas pedagó-

<sup>4</sup> Neste texto deu-se prioridade à expressão Educação para a sexualidade retomando as discussões que Constantina Xavier Filha (2017) realiza acerca do termo a ser utilizado para nos referirmos ao processo de educação que acontece em meio escolar em relação às questões de gênero e sexualidade. Para a autora, Educação para a sexualidade é uma “prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades.” (p. 30).

gicas sexistas, preconceitos e toda forma de violência às mulheres e às pessoas LGBTI. Dessa forma, a ES, numa abordagem emancipatória (FURLANI, 2016), pode abrir caminhos para uma reflexão crítica acerca dessas temáticas.

A discussão e a abordagem dessas temáticas estão precedidas pela concepção de que a sexualidade não está relacionada apenas à dimensão biológica do ser humano. Com isso, não se pretende negar a biologia e as questões fisiológicas do corpo, mas, sim, levantar uma discussão sobre as dimensões culturais, sociais e históricas que estão envolvidas no processo de entendimento da sexualidade e do gênero.

Ao longo da história da humanidade a sexualidade foi entendida de diferentes formas, agregando várias dimensões nas suas concepções, e passou por diversas transformações. Em cada lugar, em cada cultura, em tempos e espaços históricos distintos, a sexualidade foi compreendida de determinada maneira, passando até pela institucionalização do seu conhecimento e sendo entendida como um dispositivo histórico de poder, como analisa Michael Foucault no seu livro História da Sexualidade (2019).

As concepções de sexualidade dependem de múltiplos fatores e diferentes dimensões: sociais, biológicas, culturais e até mesmo psicológicas. Variadas áreas do conhecimento abordam o estudo da sexualidade, a qual deixou de ser um campo de estudo específica da área da saúde e das ciências biológicas, agregando dimensões das ciências humanas e sociais. Em 2006 a OMS apresentou uma concepção mais abrangente de sexualidade:

*Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors (WHO, 2006, p. 5).*

Percebe-se, assim, o caráter histórico, cultural e social que está envolvido na concepção de sexualidade. Como destaca Weeks (2019), a sexualidade está relacionada ao corpo, mas também está relacionada com as ideologias, crenças, comportamentos e imaginações de cada pessoa e da sociedade, pois “a sexualidade é [...] além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política” (WEEKS, 2019, p. 48). Isso afasta-nos de um entendimento essencialista sobre a sexualidade, discurso este que tomou corpo em diferentes instituições durante o século 18 e se intensificou nos seguintes.

Foucault (2019) chama nossa atenção para esses discursos acerca da sexualidade, os quais forjam-se nas instituições da sociedade moderna. Para o autor, não se deve compreender a sexualidade como algo natural, mas, sim, como um dispositivo histórico que se desenvolveu como forma de regulação social dos corpos e dos comportamentos individuais. Isso se deu por meio dos discursos diversos que foram produzidos pela igreja, pela família, pela escola, pelo Estado, pela ciência, etc., o que ele chama de saber-poder. É nesse movimento que se marginalizam certas práticas sexuais e outras se natura-

lizam. Toma-se, então, um discurso higienista e de controle, de “intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas para compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual” (WEEKS, 2019, p. 65).

Desse modo, a sexualidade das mulheres, dos homossexuais, das crianças, os intersexos, os transexuais e tantas outras formas de ser diferentes da que era considerada “a norma”, esta respeitada por estar relacionada com quem produzia os discursos nessas instituições, são marginalizadas, entendidas por um viés patológico e chamadas de “anormais”.

Isso, entretanto, modifica-se e se transforma ao longo da humanidade. Por exemplo, a homossexualidade e a transexualidade já não são entendidas pela medicina como doenças. A OMS retirou, em 1990, a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a questão da transexualidade sofre o processo de despatologização mais recentemente, em 2018, sendo classificada agora como “incongruência de gênero” na seção “condições relacionadas à saúde sexual” (SILVA, 2019). Isso se deu, principalmente, pelas lutas sociais empreendidas pelo movimento LGBTI.

O conceito de gênero também têm sua origem a partir de lutas e movimentos sociais. O termo gênero, o qual aparece primeiramente em um contexto de pesquisa psicanalítica (HARAWAY, 2004), será mais difundido no campo dos Estudos Feministas a partir da década de 70 do século 20, passando por diversas transformações em relação à sua concepção.

Em um texto de 1995, Joan Scott expõe que gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (HOLLANDA, 2019, p. 67). A autora rompe com a visão essencialista, inicia o movimento de desconstrução da concepção dicotômica de gênero e conceitualiza-o como uma categoria analítica.

Busca-se, então, a partir da reflexão dos estudos de gênero, analisar como as desigualdades são construídas a partir da significação da construção social sobre o que é feminino e masculino; ou seja, a tentativa de hierarquizar e valorizar os sujeitos a partir das diferenças anatômicas (LOURO, 2014). Nesse sentido, abordar a temática de gênero não se traduz em uma questão individual, mas, sim, em pensar como isso se revela em desigualdades e em hierarquizações, sendo justificadas pelas diferenças anatômicas.

É nas relações sociais de poder que se constrói o gênero, existindo, assim, um aspecto relacional desse conceito. Todos os gêneros são construídos nas relações sociais, isto é, em uma construção histórica e incessante. As transformações e mudanças em relação ao que se entende como comportamentos específicos de cada gênero podem acontecer ao longo da vida dos sujeitos e da sociedade, das décadas e séculos.

Dessa forma, abordar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade está diretamente ligado à problematização dessas desigualdades, das opressões e das hierarquias pautadas nas diferenças. Concorda-se que este trabalho deve estar presente desde os primeiros anos das crianças nas escolas, de maneira sistemática e oportuna ao desenvolvimento.

Assim, na investigação de doutoramento busca-se a compreensão de como os docentes, que atuam com crianças de seis até dez anos, compreendem o trabalho com as temáticas de sexualidade e gênero no meio escolar, especificamente no âmbito de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Brasil, e do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Portugal. Além disso, busca-se analisar se os docentes se reconhecem como profissionais legitimados a tratar dessas temáticas com as crianças.

## METODOLOGIA

Nesta investigação optou-se por uma metodologia de investigação-ação pelo caráter prático que o projeto assume, o qual está acompanhado pela intenção de transformação da realidade pesquisada. Segundo Coutinho *et al.* (2009, p. 360), essa metodologia “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” Ou seja, é um tipo de metodologia que está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir desse processo cíclico ou em espiral, o pesquisador, assim como um professor, planeja a prática, reflete sobre ela e volta a planejar a prática seguinte, e assim por diante.

Acredita-se que esse tipo de metodologia traz muitas possibilidades no sentido de intervenção na realidade, pois é uma metodologia essencialmente prática e aplicada, que está ligada à necessidade de resolver problemas concretos. Por conta disso, o pesquisador está envolvido por uma relação dialética no processo de investigação, pois, além de transformar a realidade a partir da crítica, também é transformado nesse processo a partir da reflexão e da autocrítica necessárias.

Dadas as diferentes fases da investigação-ação, desde o diagnóstico até a avaliação, aplicar-se-ão diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, assumindo-se ser de caráter predominantemente qualitativo, embora também se proceda a algumas técnicas quantitativas. Dessa forma, dividiu-se a pesquisa em três partes: diagnóstico, ação e avaliação:

Fase de diagnóstico: foi realizada a aplicação de um questionário para professores de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, com o objetivo de conhecer as suas concepções de sexualidade e de gênero, suas considerações acerca da sua preparação e legitimidade para o trabalho dessa temática com as crianças, bem como a modalidade, os temas e os efeitos esperados da Educação para a Sexualidade nesse grau de ensino.

Fase de ação: a partir das respostas dos docentes do Brasil ao questionário, os quais indicaram o interesse em participar de sessões formativas, foram realizadas quatro sessões formativas *on-line* (via plataforma Google Meet) com as seguintes temáticas: 1) Concepções de Sexualidade e gênero; 2) Educação para a Sexualidade no Brasil e em outros países; 3) Questões de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 4) Educação para a Sexualidade e a prática pedagógica do professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas sessões tiveram como objetivo introduzir a

discussão sobre as temáticas de sexualidade e de gênero em meio escolar no âmbito da Educação para a Sexualidade, e refletir sobre a sua (possível) prática pedagógica e sobre a legitimação do professor desse grau de ensino no trabalho dessas temáticas.

Fase de avaliação: ao findar as sessões formativas realizou-se um *focus group* (também *on-line*) com os professores participantes, com o objetivo de avaliar o processo formativo e refletir sobre o que foi discutido durante as sessões.

A análise dos questionários será quantitativa e qualitativa, dado haver questões fechadas e abertas e porque tanto a componente quantitativa é sujeita a uma análise interpretativa quanto as categorias de respostas abertas serão alvo de quantificação. Já as sessões formativas e o encontro de grupo focal serão gravados e transcritos com as devidas autorizações dos sujeitos pesquisados, e serão submetidas à análise temática.

Dessa forma, participaram da investigação docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil e de 1º CEB de Portugal, os quais estão atuando em 2020 em sala de aula com as crianças, caracterizando-se, assim, como uma amostra de conveniência, a qual depende da disponibilidade dos indivíduos para participação tanto no questionário quanto nas sessões formativas. Assim, destaca-se que os dados obtidos não são generalizáveis.

O questionário foi construído a partir da revisão da literatura sobre a temática, com as devidas adaptações linguísticas para cada país. Após isso, buscou-se realizar um estudo-piloto com professores (tanto brasileiros quanto portugueses) e verificar a confiabilidade das questões do tipo escala Likert por meio do teste alfa de Cronbach, com a utilização do *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS). A partir das dúvidas apontadas pelos professores respondentes e da avaliação das respostas no estudo-piloto, realizou-se pequenos ajustes gramaticais e ortográficos e também a inclusão de uma questão com vistas a alcançar o objetivo da investigação. Assim, partiu-se para a aplicação com a amostra definitiva de abril até agosto de 2020.

A aplicação do questionário, tanto o piloto quanto o definitivo, ocorreu de maneira *on-line* por meio da plataforma do Google Formulário. Para alcançar os sujeitos da amostra recolheram-se endereços de *e-mail* dos vários centros de formação e de alguns agrupamentos de escolas de Portugal, assim como foi feita a divulgação em grupos desse público no Facebook e envio a professores conhecidos.

Em relação aos procedimentos éticos, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tanto para os questionários *on-line* quanto para as sessões formativas e o *focus group* realizados também *on-line* por conta da pandemia de Covid-19. Dessa forma, o projeto de investigação foi submetido aos comitês de ética tanto da Universidade do Minho quanto da Universidade Federal do ABC, tendo pareceres positivos acerca da componente ética do projeto.

Em seguida serão apresentadas as análises e interpretações dos resultados preliminares do questionário para professores portugueses realizada por meio de estatística descritiva, apresentando-se a caracterização da amostra e as frequências para as variáveis legitimidade/preparação, modalidade, efeitos e temas de ES.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Busca-se, seguidamente, apresentar os resultados das análises preliminares das respostas dos professores de 1º CEB de Portugal ao questionário *on-line*, mais especificamente na análise e interpretação das frequências relativa às variáveis legitimidade/preparação, modalidade, efeitos e temas de ES. Além disso, no decorrer da apresentação dos resultados serão realizadas discussão e interpretação à luz da literatura.

Até ao momento obtiveram-se 143 respostas de professores portugueses. A partir do critério de seleção da amostra, contou-se, então, com 119 respondentes, sendo 93,3% da amostra composta por mulheres (n=111) e apenas 6,7% composta por homens (n=8).

A média de idade dos sujeitos da amostra é de 48,82 anos, sendo uma faixa etária de 25 a 65 anos. Em relação ao estado civil, 64,2% (n=109) indicaram que são casados, seguido de 17,4% declarando-se divorciados ou separados. Foram levantadas, também, informações sobre a rede de ensino em que atuam, sendo maioritariamente (99,2%) da rede pública e com média de tempo de serviço de 23,87 anos.

Percebe-se em Portugal, assim como no Brasil, a predominância de profissionais do gênero feminino na educação básica. Segundo dados da Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2020), a porcentagem de docentes mulheres em exercício no 1º CEB, em 2019, foi de 86,9%. Esse é um processo histórico e cultural presente nos dois países que nos remete à época da Colonização e está ligado não só a presença majoritária de mulheres na profissão docente, mas também aos discursos, expectativas e atitudes que indicam a associação ao que se espera socialmente de uma mulher, ou seja, o que Vianna (2013) chama de feminização do magistério.

Em seu estudo, Rabelo (2019) apresenta-nos como se deu esse processo e a intrínseca relação entre os estereótipos de gênero presentes na sociedade portuguesa, que encontrou eco no Brasil mesmo após a Independência. O autor demonstra que a feminização da profissão docente, principalmente nos níveis básicos nos dois países, ocorre até os dias atuais, sem deixar de fora as especificidades históricas de cada país.

Além disso, o autor destaca a existência de um discurso que vai de encontro à escolha masculina pela docência, principalmente no Brasil, e que, em termos de acesso a oportunidades na educação, em Portugal pode haver uma igualdade numérica, mas as práticas educativas ainda são marcadamente sexistas. Dessa forma, encontramos bastante similaridade, nesse sentido, entre os dois países, as quais perduram até os dias atuais.

Enquanto profissionais de 1º CEB, 95,8% dos professores e professoras consideram que é papel da escola abordar temas relacionados à sexualidade e às questões de gênero. Em relação ao apoio da escola para abordar as temáticas de sexualidade e gênero, 77,3% dos professores e professoras concordaram totalmente, ou em parte, que possuem esse apoio.

Quando, entretanto, se questionou se os professores e professoras entendem que a legislação nacional sobre ES assegura a sua legitimidade para tratar dessas temáticas, obteve-se uma porcentagem de 71,4%, sendo a maior frequência de respostas a Concordo em parte (n=57), seguida de Concordo Totalmente (n=28).

Pode-se observar que existe um consenso entre os profissionais que os temas da ES devem ser trabalhados nas escolas, mas, apesar disso, essa porcentagem diminui quando se trata do apoio da escola e da sua legitimidade para debater esses assuntos. Isso pode estar relacionado com o não conhecimento do conteúdo da lei, como Branco (2017) aponta em seu estudo, no qual 50% dos investigados (n=136 professores, sendo 75 desses professores de 1ºCEB) responderam saber da existência da legislação, mas nunca a leram. Dessa forma, seriam necessárias mais análises e estudos para entender se esses profissionais que responderam concordar total ou em parte sobre a garantia de legitimidade dada pela legislação, conhecem a lei e seu conteúdo e, conseqüentemente, como deve acontecer o trabalho de ES em meio escolar no 1º CEB.

Em relação à formação inicial dos professores, existe a predominância de licenciadas (78,2%), seguido de 14,3% com formação em âmbito de Mestrado. Já em relação à formação contínua, 52 professores (43,7%) responderam que já realizaram uma formação que incluisse a temática da Educação para a Sexualidade. Desses, 44 indicaram que foram abordados conteúdos sobre gênero nessa formação (mais da metade realizada entre os anos de 2010-2020). Já em relação à formação específica sobre questões de gênero, a maioria dos professores e professoras (85,7%) relatou que não participou de nenhuma ação desse tipo.

Pode-se pensar que a abordagem da temática de gênero na formação em ES em Portugal coincide com a crescente preocupação internacional de órgãos, como a OMS e a Unesco, com os aspectos de equidade de gênero, além da própria concepção de sexualidade que passa a considerar outras dimensões, como as sociais e as culturais, não só as biológicas (WHO, 2006, 2010, 2017; Unesco, 2009, 2018). Esses documentos são indicados por diversos pesquisadores portugueses como base para referenciar o trabalho em ES no 1º CEB, além de embasarem o Referencial de Educação para a Saúde, lançado pelo Ministério da Educação e a Direção-Geral da Saúde em 2017.

Anastácio (2018), ao realizar uma comparação entre dois estudos feitos com professores de 1º CEB, antes e depois da publicação da Lei nº 6/2009, considera que a formação de professores específica em ES ainda não teve uma evolução, e destaca que a formação é essencial para que se alcance sucesso na efetivação da ES em meio escolar. Na sua comparação, em que os estudos tinham aproximadamente sete anos de diferença entre as coletas, a porcentagem de professores que tinham formação específica em ES foi de 11,9% em 2007 para 36,3% em 2014. Nesse sentido, nessa investigação também se encontra uma porcentagem ainda baixa de professores com formação específica, não chegando à metade da amostra, corroborando a conclusão da autora de que as formações empreendidas pelo Ministério da Educação, a partir de 2009, ainda não atingiram a maior parte dos profissionais.

Quando se questionou sobre a segurança e a preparação dos professores para trabalhar essas temáticas (n=119), 84,9% dos respondentes responderam que possuem segurança para abordar pedagogicamente os conteúdos, 69,7% dos professores afirmaram que possuem preparação a nível dos conteúdos adequados para o 1ºCEB e 65,5% relataram possuir preparação na esfera dos conhecimentos científicos em relação às temáticas investigadas.

Percebe-se, assim, que, apesar de os dados mostrarem que menos da metade da amostra realizou formação específica sobre ES, a mesma apresenta mais da metade dos professores que se consideram seguros e preparados para trabalharem essas temáticas com crianças de 1º CEB. Ficam os questionamentos nesse momento da análise dos dados, e, talvez, como limitação do estudo, os motivos dessa contradição.

Em relação à modalidade, de acordo com a Lei nº60/2009, a ES pode acontecer em diferentes modalidades. Além de destacar que no ensino básico a integração da ES acontece no âmbito da Educação para a Saúde em áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica e Área de Projeto –, também cita a possibilidade de ser abordada de forma transversal nas outras disciplinas. O que observamos, a partir das respostas das professoras e professores, é que a maioria (92,4%) concorda, total ou parcialmente, que a ES deve ser um tema/conteúdo transversal da escola de 1º CEB. Já em relação à ES ser uma área curricular, temos 66,4% de concordância.

Anastácio (2018) destaca que com o caráter da transversalidade na ES todos os professores e professoras podem intervir com as crianças, não só aquele ou aquela responsável pela educação para a saúde e a educação sexual. Além disso, sugere que o trabalho em ES com diferentes professores e professoras deva ser pensado em conjunto no início do ano letivo. Destaca, entretanto, que o projeto não pode ser imposto a todas as disciplinas e áreas curriculares, ou seja, deve-se respeitar a autonomia dos professores e professoras em realizar ou não a abordagem da temática.

Quanto aos efeitos da Educação para a Sexualidade em meio escolar, observa-se que os professores e professoras respondentes concordam que ela pode ajudar na minimização de estereótipos e de diversos tipos de violência relacionadas ao gênero e à sexualidade (>90%), além de considerarem importante para a diminuição de desigualdades sociais relacionadas com o gênero (96,6%).

Já em relação aos temas que os professores e professoras acreditam ser mais adequados para o trabalho no 1º CEB, esses são mais relacionados às questões corporais e em respeito à diversidade: desenvolvimento corporal ao longo do ciclo da vida (99,2%); diferenças corporais entre os sexos (99,2%); cuidado de higiene e segurança com o corpo (99,2%); valorização e respeito em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro (99,2%); e valorização e respeito pela diversidade (95%). As temáticas relacionadas à atividade sexual, como gravidez, infecções sexualmente transmissíveis, Sida, etc., tiveram menor percentagem em relação à sua adequação ao nível de 1º CEB (63,0%), seguido da temática Orientação Sexual (65,5%). Para as temáticas mais relacionadas à sexualidade e gênero, obteve-se os seguintes resultados de percentagem acumulativa para concordância total e parcial: identidade de gênero com 85,7%; *bullying* contra a orientação sexual e a identidade de gênero com 85,7%; discriminação e violência, física e psicológica, contra diversidade 90,8%; orientação preventiva sobre a violência sexual de crianças 90,8%; reprodução humana e planeamento familiar 70,6%; estereótipos de gênero 83,2%; e discriminação e (des)igualdade de gênero 89,9%.

No Referencial de Educação para a Saúde (CARVALHO *et al.*, 2017), a questão da orientação sexual está presente no subtema “Identidade e Gênero” no seguinte objetivo: desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade,

à identidade, à expressão de gênero e à orientação sexual. Especificamente no 1º CEB espera-se que a criança compreenda e respeite a diversidade na sexualidade e na orientação sexual, especificamente.

Dessa forma, torna-se necessário pensar a questão da diversidade sexual, pois faz parte da realidade social e ainda é um tema voltado a tabus e silenciamentos. Quando se fala em diversidade de maneira ampla, temos diferentes temas a tratar, como diversidade étnica, racial, cultural, a questão das pessoas com deficiência, entre outros. Nesse sentido, o tema da orientação sexual pode não ser entendido como parte dessa diversidade.

Sabe-se que existe um alto índice de violência, preconceito e discriminação contra as pessoas com sexualidade diferente da norma heterossexual naturalizada, por uma tendência histórica e cultural de entendimento da homossexualidade como doença (FOUCAULT, 2019; FURLANI, 2016). Esse entendimento continua enraizado na sociedade ocidental. O trabalho, na escola, sobre essas questões no âmbito da ES, deve buscar a desconstrução desses entendimentos para superação dessas desigualdades e das opressões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se, neste trabalho, os resultados parciais obtidos da coleta de dados na fase de diagnóstico, com aplicação de questionário *on-line* para professores e professoras de 1º CEB em Portugal. Dessa forma, apresentaram-se as frequências para as variáveis legitimidade/preparação, modalidade, efeitos e temas de Educação para a Sexualidade.

O que se observa nos dados é que, apesar de os professores e professoras de 1º CEB não possuírem formação específica em ES, a maioria sente-se legitimada e preparada pedagogicamente para abordar as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças. Também destacaram conhecer os conteúdos adequados para esse grau de ensino e têm conhecimento científico sobre as temáticas.

Não se pode deixar de destacar, entretanto, que um terço da amostra dos professores e professoras mostrou que discorda em parte ou totalmente dessa preparação em âmbito dos conteúdos adequados e dos conhecimentos científicos em relação às temáticas investigadas e também em relação à questão da legitimidade do trabalho.

Considerando o processo histórico de Portugal no estabelecimento de legislação obrigatória para o trabalho da ES no meio escolar desde 1984, e com seguidas publicações de regulamentações nas últimas décadas, torna-se importante entender quais fatores podem levar os professores e professoras a se sentirem legitimados nesse trabalho. A análise do processo histórico de constituição da legalidade da ES em meio escolar, fazendo um paralelo com os aspectos culturais e sociais da sociedade portuguesa, pode ser um caminho para se entender esse processo.

É sabido que a ES em Portugal é atravessada por diferentes polêmicas e controvérsias no contexto do debate público, e isso tende a se intensificar a cada publicação de normativas sobre a ES em meio escolar (ANASTÁCIO, 2018; RESENDE; BEIRANTE, 2018).

Essa discussão envolve diferentes atores e grupos sociais, o que pode complexificar o entendimento dos professores e professoras acerca da sua legitimidade enquanto profissionais para abordarem essas temáticas com as crianças.

Dessa forma, concorda-se com Anastácio (2018), ao indicar a necessidade de ampliação da formação dos professores, tanto inicial quanto contínua em ES, para possibilitar a reflexão dos/das profissionais em relação à importância da ES para a formação integral das crianças, e, nesse processo de reflexão, muni-los de conhecimento e de argumentação acerca da necessidade dessa temática em meio escolar.

A educação, e conseqüentemente a escola, por se configurar como uma instituição social envolvida nesse processo, deve ser entendida de uma maneira ampla, não apenas circunscrita à aprendizagem de conteúdos específicos, como matemática, língua portuguesa e ciências. Dessa forma, como Ribeiro (2020, p. 21) indica, “a escola precisa conhecer a escola”. Ou seja, os profissionais envolvidos no trabalho da escola, nomeadamente aqui nessa investigação os professores e professoras, não podem ignorar a realidade concreta e como as temáticas de sexualidade e de gênero estão envolvidas no cotidiano escolar em âmbito de relações sociais, mas também no plano dos conteúdos.

Apesar de observar a compreensão dos professores em relação à importância do trabalho transversal da ES e desse trabalho poder contribuir para a luta contra diversas opressões sociais, observa-se, ainda, uma tendência a não tratar de temas mais sensíveis e que podem estar diretamente ligados a valores e crenças pessoais.

Entender que a ES de qualidade perpassa em tratar de temas tabus, mas com qualidade e informação científica, é importante para a ampliação dessa abordagem, pensando a sexualidade e o gênero em suas diferentes dimensões. O trabalho dessas questões no meio escolar, portanto, configura-se como importante para a problematização das naturalizações e dos processos normativos presente na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Zélia F. C. O papel do professor de ciências naturais na educação para a sexualidade. In: MARGALHÃES JUNIOR, Carlos A. de O.; CORAZZA, Maria J.; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro (org.). *Formação de professores de ciências: perspectivas e desafios*. Maringá: Eduem, 2017.
- ANASTÁCIO, Zélia F. C. Os professores e a educação sexual no ensino básico: necessidades de formação e sua importância na evolução conceptual. In: FREITAS, D. et al. (org.). *Projeto Web Educação Sexual: a educação no espaço escolar*. Florianópolis: Udesc, 2018. p. 93-108.
- BRANCO, Daniela A. L. *Educação sexual no 1º e 2º CEB: constrangimentos e práticas de professores*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CARVALHO, Álvaro et al. *Referencial de educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral da Educação; Direção-Geral da Saúde, 2017.
- COUTINHO, Clara P. et al. Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Porto, v. 13, n. 2, p. 455-479, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 22, p. 201-246, 2004.
- HOLLANDA, Heloísa B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARQUES, Nelson. A polémica à volta da cidadania e desenvolvimento. *Expresso*, Portugal, 5 set. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2020-09-05-A-polemica-a-volta-da-Cidadania-e-Desenvolvimento>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MONTEIRO, Solange A. de S.; RIBEIRO, Paulo R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, BA, v. 1, e202011, p. 1-24, 1º maio 2020.
- PORDATA. Base de Dados de Portugal. *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Ensino Básico 1º Ciclo. Portugal: DGEEC/ME-MCTES; Pordata, 2020.
- RABELO, Amanda O. O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no “ensino primário” no Brasil e em Portugal. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 11-75, abr./jun. 2019.
- RESENDE, José M.; BEIRANTE, David. Educar a sexualidade a várias temperaturas na escola portuguesa. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2018.
- RIBEIRO, Marcos. *Educação em sexualidade: conteúdos, metodologias e entraves*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- SILVA, Danillo da C. P. (Meta)pragmática da violência linguística: patologização das vidas trans em comentários on-line. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 956-985, 7 ago. 2019.
- UNESCO. *International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: Unesco, 2009.
- UNESCO. *International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach for schools, teachers and health educators*. 2. ed. Paris: Unesco, 2018.
- VIANNA, Cláudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 43-104.
- WHO. World Health Organization. *Defining sexual health*. Geneva: World Health Organization, 2006.
- WHO. World Health Organization. Regional Office for Europe and BZg. *Standards for sexuality education in Europe: a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA, 2010.
- WHO. World Health Organization. WHO Regional Office for Europe and BZgA. *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*. Cologne: BZgA, 2017.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, RS, v. 5, n. 2, p. 16-39, jul./dez. 2017.

## A SEXUALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19: O Uso de Mídias Sociais por Homossexuais na Pandemia

Ana Cláudia Bortolozzi<sup>1</sup>  
Caique Mendes Cordeiro<sup>2</sup>  
Leilane Raquel Spadotto de Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

Diante da pandemia da Covid-19, muitos problemas na saúde mental e nos relacionamentos afetivos e sexuais surgiram em decorrência das ações para a prevenção e o controle da doença. A chamada “quarentena” impôs às pessoas uma vida de isolamento social com restrições de contatos com amigos, parentes e vínculos amorosos estáveis ou não. O público homossexual ainda costuma esconder a expressão de seus desejos e vínculos eróticos em uma sociedade preconceituosa, utilizando-se de mídias sociais como alternativas para a busca de parceiros e encontros. Este estudo teve por objetivo investigar a opinião de 72 pessoas homossexuais ou bissexuais sobre o uso de mídias digitais para relacionamentos afetivos e sexuais antes e durante o período de isolamento, devido à prevenção ao contágio da Covid-19, que responderam a um questionário *on line*, para análise quantitativa. Os resultados mostram que a maioria dos/as entrevistados/as afirmou que os relacionamentos antes da pandemia mantiveram-se e houve um aumento da utilização das mídias sociais com seus parceiros/as com fins sexuais. Antes da pandemia o motivo principal do uso de aplicativos de relacionamentos era o de “marcar encontros”, mudando em tal período para a função de “ter com quem falar” ou deixaram de ser usados. Conclui-se que o público LGBTQ+ vivencia maior vulnerabilidade sexual e afetiva no período de isolamento social e profissionais da área da saúde mental devem oferecer mais atenção para essa população.

**Palavras-chave:** Sexualidade; homossexualidade; mídias sociais; Covid-19.

### SEXUALITY DURING COVID-19 TIMES: THE USE OF SOCIAL MEDIAS BY HOMOSSEXUALS DURING PANDEMY

### ABSTRACT

In the face of the Covid-19 pandemic, many problems in mental health and emotional and sexual relationships arose as a result of the actions to prevent and to control the disease. The so-called “quarantine” imposed on people a life of social isolation with restrictions on contacts with friends, relatives and love relationships, whether stable or not. The homosexual public still tends to hide the expression of their desires and erotic bonds in a prejudiced society, using social media as alternatives for the search for partners and dates. This study aimed to investigate the opinion of 72 homosexual or bisexual people on the use of digital media for affective and sexual relationships before and during the isolation period, due to the prevention of contagion of Covid-19, who answered a questionnaire *online*, for quantitative analyze. The results show that the majority of the interviewees affirmed that the relationships before the pandemic remained and there was an increase in the use of social media with their partners for sexual purposes. Before the pandemic, the main reason for using relationship apps was to “make dates”, changing in such a period to the function of “have someone to talk to” or they are no longer used. It was conclude that the LGBTQ+ public experience greater sexual and emotional vulnerability during the period of social isolation and professionals in the mental health area should offer more attention to this population.

**Keywords:** Sexuality; homosexuality; social medias; Covid-19.

ACEITO EM: 19/12/2021

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4796-5451>. <http://lattes.cnpq.br/0418187005680125>. [claudia.bortolozzi@unesp.br](mailto:claudia.bortolozzi@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6379183266453991>. [caiquemendesc@gmail.com](mailto:caiquemendesc@gmail.com)

<sup>3</sup> Autora correspondente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rua Quirino de Andrade, 215 - Centro - São Paulo/SP, Brasil. - CEP 01049-010. <https://orcid.org/0000-0002-8593-7761>. <http://lattes.cnpq.br/7541981155422408>. [leilane.spadotto@unesp.br](mailto:leilane.spadotto@unesp.br)

## INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 surgiu o primeiro alerta sobre o novo coronavírus ou SARS-COV-19. Os trabalhos de Garfin, Silver e Holman (2020), Croda e Garcia (2020) e Estrada e Koutronas (2020) explicam que inicialmente associado a um surto de pneumonia em Wuhan, na China, esse patógeno se espalhou pelo mundo. Agora chamado de Covid-19 é a pandemia que todos os países estão combatendo em conjunto (ESTRADA; KOUTRONAS, 2020; WHO, 2020a).

O que chama a atenção e diferencia essa pandemia de outras é o tempo de incubação do vírus (que varia entre 5 e 6 dias), podendo aparecer os primeiros sintomas em até 14 dias e o fato de que pacientes recuperados podem voltar a se infectar (NAPIMOGA; FREITAS, 2020; MANANDHAR; NAKARMI; BANIYA, 2020). Embora a sua taxa de letalidade seja baixa, seu índice de contágio é alto, podendo infectar muitas pessoas, fazendo assim com que os sistemas de saúde colapsem (NAPIMOGA, FREITAS, 2020; MANANDHAR, NAKARMI, BANIYA, 2020).

Até o momento da escrita deste artigo não existe uma vacina para se proteger do contágio do vírus. Recomendações de proteções individuais foram divulgadas, como lavar as mãos com água e sabão, cobrir o rosto ao espirrar, usar máscaras e fazer isolamento social (BRASIL, 2020; WHO, 2020a). Em vários países foram adotadas medidas rígidas de distanciamento e isolamento social, como o fechamento de fronteiras, a obrigatoriedade de ficar em casa (*lockdown*), a proibição de eventos e fechamento de comércios, além das tomadas de decisão sobre o sistema de saúde, como a construção de hospitais de campanha e o aumento de leitos para o atendimento emergencial e de terapia intensiva, tentando evitar um colapso (BBC, 2020; MANANDHAR; NAKARMI; BANIYA, 2020).

Todas as questões sobre o risco de contaminação, sobretudo com a divulgação ampla sobre a Covid-19 nas mídias, geram um volume excessivo de informações que podem levar a um sentimento de pânico generalizado, causando nas pessoas ansiedade e estresse (GARFIN; SILVER; HOLMAN, 2020). Cullen, Gulati e Kelly (2020, p. 2) afirmam que “as reações psicológicas às pandemias incluem comportamentos desadaptativos, sofrimento emocional e respostas defensivas”.

Isso ressalta a importância sobre as consequências sociais e emocionais, as quais geralmente não são consideradas em avaliações de risco (ESTRADA; KOUTRONAS, 2020) como na situação atual e principalmente em longo prazo, uma vez que situações de instabilidade social e imprevisibilidade futura envolvem múltiplos fatores sobre a vida humana e um desses aspectos, importante e inerente a todos os seres humanos, é a sexualidade, compreendida em seu sentido amplo, que engloba a afetividade e o estabelecimentos de vínculos.

Vivemos atualmente na era pós-moderna, que tem como valor principal o tribalismo (diferenciação em grupos), caracterizado pelo compartilhamento, enquanto na idade moderna a principal marca é o individualismo. Isso quer dizer que não basta estar só, mas sim compartilhar todas as conquistas com outros membros da sociedade (SCHROEDER; ABREU; 2020). O sujeito pós-moderno é aquele que é fragmentado e pode desempenhar diversos papéis. Com o advento da Internet, o usuário performa

essa subjetividade porque esse espaço permite uma individualidade mais flexível e múltipla, podendo se “autoinventar” ou até mesmo enganar, trazendo informações falsas de si mesmo (ILLOUZ, 2011).

Atualmente a Internet é um espaço no qual cada vez mais as pessoas se relacionam, podendo ter o propósito de achar um(a) parceiro(a) para uma relação (DROUIN; LANDGRAFF, 2011). Para Illouz (2011, p. 115), os *sites* de relacionamentos são caracterizados principalmente por vender uma escolha perfeita de um(a) parceiro(a) totalmente pensado para o usuário e o “trabalho de apresentação pessoal encenado através da Internet (...) não é orientado para um indivíduo concreto e específico, mas para um público geral de candidatos abstratos e desconhecidos”.

Aplicativos como o *Tinder* só permitem a conversa após o *match* feito por interesse em fatos e descrição do perfil, observando-se que tais informações podem ser filtradas ou melhoradas com extensões em outras redes sociais e com a versão paga (TINDER, 2020). Esse encontro virtual entre duas pessoas não é selecionado pelo usuário, mas sim orientado e escolhido por um algoritmo. A conversa dentro desses meios é um discurso similar a um roteiro, com finalidade de fazer perguntas para extrair mais informações, que seguindo a lógica de produção capitalista, é para maximizar o tempo e a eficiência, seguindo o imperativo desta lógica de oferta e procura em que todos competem com todos para achar o parceiro ideal (ILLOUZ, 2011).

Essa lógica em relações dentro de aplicativos e *sites* de relacionamentos fala de uma nova forma de economia do desejo, a qual está intimamente ligada com uma lógica mercadológica (PELUCIO, 2017).

A Internet não mudou somente a forma de se relacionar, mas também o modo de se comportar sexualmente, que envolve desde a comunicação por mensagem de maneiras sexualmente sugestivas, chamada de *sexting*, a qual pode envolver o envio de imagens também sexualmente sugestivas, explícitas ou não, chamada *nudes*, que podem ser tanto solicitadas ou não solicitadas (MARCH; WAGSTAFF, 2017; DROUIN, LANDGRAFF, 2011).

Os poucos estudos sobre esse tipo de interação mostram que tanto adolescentes entre 13 e 19 anos (20%), quanto adultos entre 20 e 26 anos (30%) já fizeram *sexting* e enviaram *nudes* (DROUIN; LANDGRAFF, 2011; MARCH; WAGSTAFF, 2017). Podemos afirmar, todavia, que há um aumento gradativo ao longo dos anos, embora seja ainda um assunto de difícil mensuração (DROUIN; LANDGRAFF, 2011). Também apontam que alguns casais mantêm esse tipo de comunicação, assim como pessoas que se desconhecem, observando-se que no primeiro caso o desejo é de manter perto seu(a) parceiro(a), assim como um certo medo de ser abandonado (MARCH; WAGSTAFF, 2017).

March e Wagstaff (2017) destacam que os primeiros estudos sobre *sexting* e *nudes* mostraram que esses eram tratados como “comportamentos sexuais desviantes”, pois “enviar imagens explícitas não solicitadas” era esperado de pessoas com traços psiquiátricos (particularmente de psicopatas e sádicos), que seriam as mais inclinadas a se engajarem nesses comportamentos. Bonilla, Mcginley e Lamb (2020), entretanto, afirmam ser o *sexting* algo comum do comportamento sexual na atualidade, principalmente entre jovens adultos e que essa prática deve ser analisada a partir de várias questões: consentimento, objetificação, autonomia, poder, gênero e desejo sexual.

O gênero é um fator importante para ser considerado, uma vez que os estudos mostram que homens mandam mais *nudes* não solicitados do que as mulheres, e elas ainda pensam mais nas consequências pessoais depois do envio, variando em sentimentos de vergonha, rejeição e medo de julgamentos sociais (DROUIN; LANDGRAFF, 2011; BONILLA; MCGINLEY, LAMB, 2020). Isso é entendido também quando o conteúdo é divulgado sem consentimento, uma vez que os homens são vistos como “predadores sexuais” e mulheres como “promíscuas”, havendo uma diferença enorme de como a sociedade e o ciclo pessoal social das pessoas tratam o vazamento desse tipo de imagem (BONILLA; MCGINLEY; LAMB, 2020). Em relações já existentes, o uso do *sexting* para reassegurar a confiança de que o(a) parceiro(a) está sentimentalmente envolvido no relacionamento ou quando o casal está vivendo a distância, ou ainda para “apimentar” a relação e manter o desejo com esse(a), revelando-se essa última prática mais comum em relacionamentos mais casuais (DROUIN; LANDGRAFF, 2011; BONILLA; MCGINLEY; LAMB, 2020).

Quanto aos *sites* de relacionamentos, há vários tipos no mercado, para heterossexuais e para o público homossexual masculino; aplicativos como *Grindr*, *Scruff*, *Hornet* são exclusivos para homens *gays* (BIRNHOLTZ, 2018). Como qualquer outro aplicativo, na exposição de si mesmo no mercado do relacionamento, o sujeito pode se autoinventar na Internet e essa lógica vai ao encontro do que é esteticamente apreciável na sociedade, destacando-se que os perfis mais cobiçados são aqueles que apresentam a beleza padrão (ILLOUZ, 2011).

Essa “ética da estética” aparece em aplicativos de relacionamento *gay* em fotos de peitos expostos, volume entre as pernas e muitas vezes sem aparecer o rosto. Esses perfis ainda têm descrições de apresentações que seguem uma lógica hegemônica de masculinidade, em que o homem deve ser viril, forte, “macho”, e tentando se manter distante do que foge da norma social, como “discreto” ou “heterossexual curioso” (MAIA; BIANCHI, 2014; PELUCIO, 2017).

Para Bonilla, Mcginley e Lamb (2020), dentro da comunidade *gay*, homens fazem uso do *sexting* com normalidade e casualidade, ressaltando-se que os indivíduos entrevistados em sua pesquisa consideravam o ato de buscar por sexo algo casual e normal. Importante destacar que embora isso seja encontrado comumente nesses aplicativos, não são todos que seguem esse discurso. Há também perfis que exibem fotos de rosto, buscam relacionamentos sérios ou apenas conversar (MAIA; BIANCHI, 2014).

Além disso, há os homens *gays* que fogem do padrão estético, sendo apresentados já com um discurso de reafirmação de fugir desse modelo e colocando os usuários “discretos” em tom de piada (BAPTISTA, 2018; ALENCAR, 2017). Esses agrupamentos são entendidos como tribos de homens *gays*, o que é comum na comunidade e nesses aplicativos (dado que é possível filtrar quem se deseja ver por meio das tribos que o usuário seleciona). Tais comportamentos, porém, reforçam intolerâncias e estigmas “pelos próprios indivíduos que compartilham da segregação instituída pela camada opressora, fruto da masculinidade hegemônica, frente a homossexualidade (BAPTISTA, 2018, p. 75).

Essas interações não estão restritas somente a *sites* ou aplicativos voltados para relacionamentos. No estudo de Birnholtz (2018) foram entrevistados jovens *gays* ou bissexuais entre 15 e 25 anos que tinham uma conta pública no *Instagram*, perguntando se postariam fotos sem camisa, uma vez que o compartilhamento de fotos sem camisa seria uma forma efetiva de conseguir seguidores em redes sociais como o *Instagram*, e assim conseguir uma validação. Por isso tantos jovens são atraídos a apresentarem esse tipo de comportamento. Uma parte dos participantes disse que tem consciência do tipo de público do seu *Instagram*, utilizando uma plataforma para levar uma mensagem sobre engajamento político, então percebiam que postar foto sem camisa tiraria sua credibilidade. Ou seja, parece que as pessoas entendem que postar fotos sem camisa tem uma finalidade sexualmente sugestiva na mídia social e não o fariam, só por estarem dentro dessas mídias.

Logo, há diversos tipos de masculinidades dentro dos *sites* de relacionamentos *gays* ou mídias sociais no geral, que podem ser vividas de diversas maneiras com características específicas. Essas múltiplas masculinidades podem coexistir para o usuário, sobressaindo uma, aquela que o indivíduo representa dentro de aplicativos (BAPTISTA, 2018).

Sabendo então que a socialização se realiza entre indivíduos, podendo se dar de diferentes maneiras e orientada por diversos interesses, o espaço em que as pessoas transitam molda essas relações, fazendo-as compartilhar emoções, experiências e simbolizações (MAIA; BIANCHI, 2014).

As tecnologias não existem em um mundo paralelo ou antagônico à realidade, tendo uma relação íntima com o contexto do usuário, refletindo relações sociais como classe, gênero, sexualidade, aspectos geracionais e educacionais, etc., organizadas dentro do espaço social, articulando-se e operando de maneira contínua (PELÚCIO, 2017; FACIOLI, PADILHA, 2018). Então, em redes sociais há relações com laços complexos, em que os sujeitos se apresentam de diferentes maneiras, em distintos espaços e sistemas, podendo, então, ser orientados pela ideia do uso de mídias sociais como suportes para a sociabilidade (MAIA; BIANCHI, 2014).

Durante uma crise de saúde pública é essencial levar a informação para a população, entretanto o volume de informações nas mais variadas mídias, aliado às notícias falsas, geram altos índices de estresse (GARFIN; SILVER; HOLMAN, 2020; JONES *et al.*, 2017) e esse cenário faz com que o apoio social mútuo seja importante, não só para reduzir essa sintomatologia negativa, como também para adaptação a um quadro pós-pandemia (SALTZMAN; HANSEL; BORDNICK, 2020).

Usar as tecnologias é importante para criar resiliência ao estresse e também para gerar e manter vínculos com outras pessoas, bem como compartilhar as experiências de isolamento. Também são necessários, entretanto, estudos de como as mídias sociais estão impactando realmente as pessoas durante a pandemia. Como a sexualidade está sendo vivenciada por meio do virtual na pandemia, seja em *sexting*, seja em *nudes*, em aplicativos, *sites* de relacionamentos ou redes sociais?

Além disso, pensando que muitos LGBTQ+ jovens são vítimas de preconceito dentro da casa, podendo não exercer sua orientação sexual livremente, além da literatura já mostrar índices quantitativos de jovens dessa comunidade que são

rejeitados, que têm demandas específicas sobre saúde mental, altos índices de suicídios e sintomas de ansiedade, depressão e estresse (SALERNO; WILLIANS; GATTAMORTA, 2020), como vivem o isolamento social e/ou utilizam as tecnologias digitais nesse período de quarentena?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, propusemos este estudo que teve por *objetivo geral* investigar a opinião de homens e mulheres homossexuais/bissexuais sobre o uso de mídias digitais para relacionamentos afetivos e sexuais antes e durante o isolamento social (quarentena) devido à prevenção ao contágio do Covid-19. E os *objetivos específicos* foram (a) analisar se houve adaptação ou mudança dos espaços para encontros amorosos/sexuais e (b) verificar possíveis mudanças na frequência do uso de mídias para vivência da sexualidade.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa tipo descritiva-exploratória, cuja análise dos fenômenos ocorre *ex post facto*, sem interferência de variáveis (BORTOLOZZI, 2020; FLICK, 2009) e que foi previamente aprovada pela Comissão de Ética de uma universidade pública (Parecer nº 4131101).

Foram 72 participantes que atendiam os critérios de inclusão: assumir uma orientação sexual homossexual/bissexual e estar em boas condições psicológicas, sem quadros psiquiátricos ativos, configurando-se em uma amostra não probabilística e intencional (FLICK, 2009).

Nem todas as pessoas declararam o sexo biológico: 28 (38,9%) relataram serem homens, 13 (18%) mulheres e 30 (41,6%) pessoas não identificaram o gênero. A maior parte da idade concentrou o intervalo de 18 a 25 anos (n=65/90,3%), sendo que desses, 12 (16,6%) pessoas tinham 23 anos; apenas 7 (9,7%) pessoas tinham 26 anos ou mais. Desses(as), 39 (54,2%) se declararam bissexuais, 24 (33,3%) se revelaram *gays*, 8 (11,1%) lésbicas, uma pansexual e uma pessoa fluída (2,7%).

No momento da quarentena pela pandemia de Covid-19 e o isolamento social, 26 (36,1%) pessoas afirmaram residir com “mais três pessoas”, 24 (33,3%) dividiam a casa com “mais duas pessoas”, 10 (13,9%) com “mais uma pessoa”, 6 (8,3%) com “quatro ou mais pessoas” e apenas 7 (9,7%) assinalaram que moravam sozinhos(as) nesse período. Sobre o local citado, 52 pessoas (72,2%) afirmaram que estavam na casa dos pais/responsáveis, 16 (22,2%) disseram estar na cidade onde estudam, 3 (4,2%) responderam estar na cidade em que trabalham e 2 (2,7%) afirmaram passar parte na cidade dos pais e outra parte na cidade em que estudam.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com questões fechadas e semiabertas, elaborado em formato *Google Form* pelos autores; continha 16 questões organizadas em eixos, atendendo aos objetivos, e foi testado em sua funcionalidade em situação-piloto antes de chegar ao modelo final. Havia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assegurar a participação voluntária no estudo, resguardando os direitos éticos dos(as) participantes, que antecedia o acesso ao questionário. O preenchimento do questionário teve um tempo médio de 15 minutos.

O recrutamento dos(as) participantes foi feito pela técnica de “bola de neve” (*Snowbol*), com indicação pessoal intragrupos (FLICK, 2009). O convite para a pesquisa e o acesso ao questionário foi feito por meio de *e-mail*, enviado para algumas pessoas conhecidas, assumidamente LGBTQ+s, que recebiam instrução de repassar a quem julgassem preencher os critérios de inclusão. O tempo estipulado para a coleta de dados foi todo o mês de junho e encerrado esse período, obtivemos o retorno de um total de 72 participantes.

Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se da análise estatística não paramétrica. As questões cujas respostas implicavam justificativas e havia relatos, foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que previa as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, pré-análise por similaridade, organização dos relatos em categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise dos dados (BORTOLOZZI, 2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Vínculos e relacionamentos antes e durante a quarentena pela pandemia

A maioria dos participantes era solteiro(a) e não tinha um relacionamento com alguém antes do isolamento, 38 (52,8%), observando-se que desses solteiros(as) somente 4 (5,5%) pessoas terminaram o relacionamento durante a quarentena. Entre os(as) que já tinham, 26 (36,1%) dos(as) participantes mantiveram-se nesse relacionamento e 4 (5,5%) já tinham, mas romperam no período do isolamento social. Oito (11,1%) dos(as) participantes iniciaram um relacionamento enquanto estavam na quarentena. Esses dados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados sobre os relacionamentos amorosos/sexuais dos(as) participantes

Tipo de vínculo da pessoa	O que ocorreu na quarentena em relação ao relacionamento	(%) de Respostas
<b>Em um relacionamento</b>	Já existia e se manteve no isolamento social	36,1%
	Iniciou-se durante o isolamento social	11,1%
<b>Sem relacionamento/ Solteiro(a)</b>	Não existia antes do isolamento	52,8%
	Existia antes do isolamento, mas terminou	5,5%

Fonte: Os autores.

Para avaliar o contato dos(as) participantes com seu(s)/sua(s) parceiro(s)/a(s) durante o período de isolamento social, foi questionada a frequência com a qual se encontravam pessoalmente, uma vez que 39 (54,2%) dos(as) participantes eram solteiros e a maioria representada por 22 dos(as) participantes (30,5%), que mantêm um relacionamento, tiveram pouco ou nenhum contato com o(s)/a(s) parceiro(s)/a(s) durante a quarentena. A minoria de 4,2% (3 respostas) indicou que viram “às vezes” e 9 participantes (12,5%) indicaram que moravam ou estavam passando juntos este período.

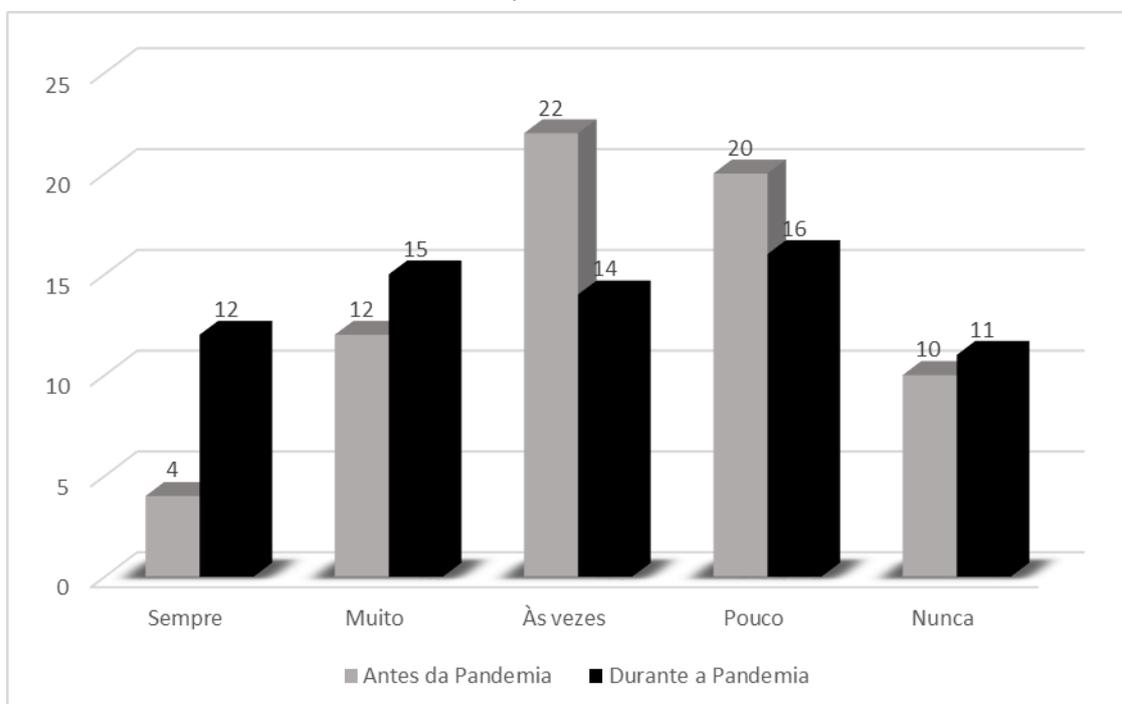
Embora os contextos sejam diferentes, uma vez que vivemos em uma pandemia, esses dados corroboram os de Bonilla, Mcginley e Lamb (2020), que verificam que em relações já existentes e a distância, o uso de mídias sociais com intuito sexual serve como manutenção do relacionamento e reafirmação de afetividade do(a) parceiro(a), superação de barreiras que pode haver para o sexo presencial, como haver outras pessoas em casa, por exemplo, o que, no caso em estudo, seria causado pelas pessoas convivendo no mesmo espaço pelo contexto pandêmico/de isolamento social.

### Uso de mídias sociais para relacionamentos sexuais

A frequência da utilização de mídias sociais (fotos e/ou vídeos) com intuito sexual (*nudes*, *sexcall*, *sexting*, etc.) com parceiro(s)/parceira(s) ou outras pessoas (como “ficantes”, paqueras, etc.), relatada pelos(as) participantes destaca um aumento para a frequência “sempre” de 4 (5,5%) para 12 (16,6%) *antes e/ou durante* o período de isolamento social. Também houve um aumento naqueles que assinalaram “muito” sobre o uso de mídias para esse fim, indo de 12 (16,6%) para 15 (20,8%) participantes.

Uma queda foi observada de 22 pessoas (30,5%) antes para 14 (19,4%) durante o isolamento que responderam “às vezes” e de 20 (27,8%) antes para 16 (22,2%) durante o isolamento em pessoas que disseram “pouco” usar as mídias com essa finalidade (Figura 1).

Figura 1 – Frequência de utilização de mídias sociais para relacionamentos antes e durante a quarentena



Fonte: Os autores.

Pode-se afirmar que, somando o uso frequente “sempre” e “muito”, os(as) participantes usavam com frequência as mídias digitais para fins sexuais antes da pandemia, indo de 16 (22,2%) para 27 (37,5%).

A respeito das mudanças do uso desses recursos tecnológicos com fins eróticos durante o período de isolamento, 33 (45,8%) participantes assinalaram que houve um “aumento”, 19 (26,4%) que o uso se “manteve igual”, 12 (16,6%) apontaram que o uso “diminuiu” e 7 (9,7%) assinalaram que “não utilizam” esses tipos de recursos com essa finalidade. Já sobre o uso de mídias sociais – redes sociais e/ou outras plataformas – com intuito sexual, 52 (72,2%) participantes disseram que “faziam uso antes da quarentena e permaneceram durante a mesma”; 5 (6,9%) assinalaram que só “faziam uso antes da quarentena”; 4 (5,5%) disseram que “começaram a fazer o uso durante o período da quarentena” e 12 (16,6%) responderam que “nunca utilizaram mídias sociais para esse fim”.

Por fim, sobre o envio de *nudes* durante a quarentena, por meio de qualquer plataforma, os resultados apontaram que 26 (36,1%) participantes afirmaram que o envio de *nudes* aumentou; 11 (15,3%) que o envio diminuiu e 9 (12,5%) que o envio de *nudes* parou durante a quarentena.

Podemos supor que o aumento no uso desses recursos, seja com parceiros(as) fixos(as) ou outros(as) pessoas ocorreu devido ao isolamento social, que faz as pessoas buscarem interações sexuais por outros meios, o que também foi observado por Pelúcio (2017), Facioli e Padilha (2018), que discorrem sobre como as tecnologias não existem paralelas à sociedade e ao momento histórico, e sim refletem todo o local social que os indivíduos ocupam, bem como suas realidades, classe e gênero.

Para Maia e Bianchi (2014), o fato de a socialização poder ocorrer de diferentes maneiras – com o espaço que as pessoas transitam constituindo um fator que molda essas relações – compartilhando emoções e experiências, o que se nota com os dados, uma vez que os espaços físicos estão limitados, é que as pessoas se voltam para os espaços digitais para compartilhar experiências, com as mídias sociais sendo um suporte da sociabilidade e isso afeta a sexualidade também.

Para visualizar melhor como ocorreu o uso das mídias para fins sexuais durante a quarentena pelos(as) participantes, elegemos apenas esses(as) usuários(as) e fizemos um recorte entre os(as) mesmos(as), distribuindo-os entre suas orientações sexuais declaradas: grupos de bissexuais, *gays*, lésbicas e pansexuais/fluídas. Na Tabela 2 encontram-se os dados apenas de quem faz uso das mídias, ressaltando-se que o número de pessoas em cada grupo não é homogêneo, por isso distribuimos suas respostas apenas em porcentagem a título de visualização da frequência do uso da mídia para fins sexuais durante a quarentena.

Tabela 2 – Frequência das mídias sociais com motivação sexual, por agrupamentos de pessoas pela orientação sexual

Orientação sexual	Frequência do uso de mídias com motivação sexual			
	Aumentou	Diminuiu	Permaneceu a mesma	Não usou mais
<b>Bissexuais</b>	58%	55%	44%	56%
<b>Gays</b>	35%	45%	39%	11%
<b>Lésbica</b>	4%	0%	17%	33%
<b>Pan/fluída</b>	4%	9%	0%	0%

Fonte: Os autores.

Entre os bissexuais, os dados distribuíram-se de modo muito parecido. Grande parte deixou de usar (56%), outra permaneceu usando da mesma forma (44%), outra diminuiu (55%) e outra aumentou seu uso (58%), citando o envio de *nudes* e *sexting*. Já entre os *gays*, poucos deixaram de usar (11%), mas muitos diminuíram o uso (45%); outros permaneceram usando da mesma forma (39%) e os demais aumentaram seu uso (35%), também citando *nudes* e *sexting*. Bonilla, Mcginley e Lamb (2020) afirmam que esse tipo de interação por mídias sociais é algo casual e comum por parte de homens *gays* e bissexuais.

Entre o grupo das lésbicas, os dados mostram que em primeiro lugar seu uso já era mais baixo que o de outros grupos e muitas deixaram de usar (33%) ou permaneceram usando da mesma forma (17%), mas o uso aumentou muito pouco (4%), se comparado ao público *gay* ou bissexual. Isso mostra que as participantes lésbicas declararam que no período da quarentena deixaram de usar as mídias sociais com finalidades sexuais. Isso pode ser explicado com o estudo de Drouin e Landgraff (2011), que afirmam que o gênero é um importante fator quando falamos em interação digital, uma vez que as mulheres pensam mais nas consequências pessoais ao enviarem mensagens sexuais pela Internet e se preocupam com sentimentos e julgamentos.

### Os tipos de aplicativos utilizados pelo público homossexual/bissexual

Nove (12,5%) participantes disseram que utilizam aplicativos de relacionamentos para a busca de pares amorosos, 40 (55,5%) que utilizam “às vezes” e 23 (31,9%) que “nunca” utilizaram tais aplicativos.

Por uma questão metodológica decidiu-se separar nas seguintes categorias os aplicativos: (a) aplicativos de relacionamento sem um público específico, como *tinder* e *poppin*; (b) aplicativos de relacionamento voltados para o público masculino como *hornet*, *grindr*, *scruff*; (c) pessoas que utilizavam aplicativos de ambas as categorias (a), (b) e (d) pessoas que utilizavam esses aplicativos mais outros *sites* e/ou redes sociais para fins eróticos. (Tabela 3).

Tabela 3 – Os tipos aplicativos utilizados pelo público homossexual

Tipos de aplicativos	Exemplos	Nº	%
Aplicativos sem um público específico	Tinder/Poppin	10	40%
Aplicativos com um público específico (masculino-gay)	Hornet/Grindr/Scruff	3	12%
Aplicativos de ambas categorias supra: sem público específico e também específico	Tinder/Poppin/Hornet/Grindr/Scruff;	10	40%
Todos os citados anteriormente e outros	Apps, Omegle, Instagram	2	8%

Fonte: Os autores.

É possível perceber que a maioria dos usuários utiliza aplicativos (app) de relacionamentos direcionados ao público em geral e combinam o uso desse tipo de app destinado ao público masculino que se relaciona homoafetivamente. Somente 3 (4,2%) pessoas disseram utilizar estritamente apps com o público demarcado, seguido

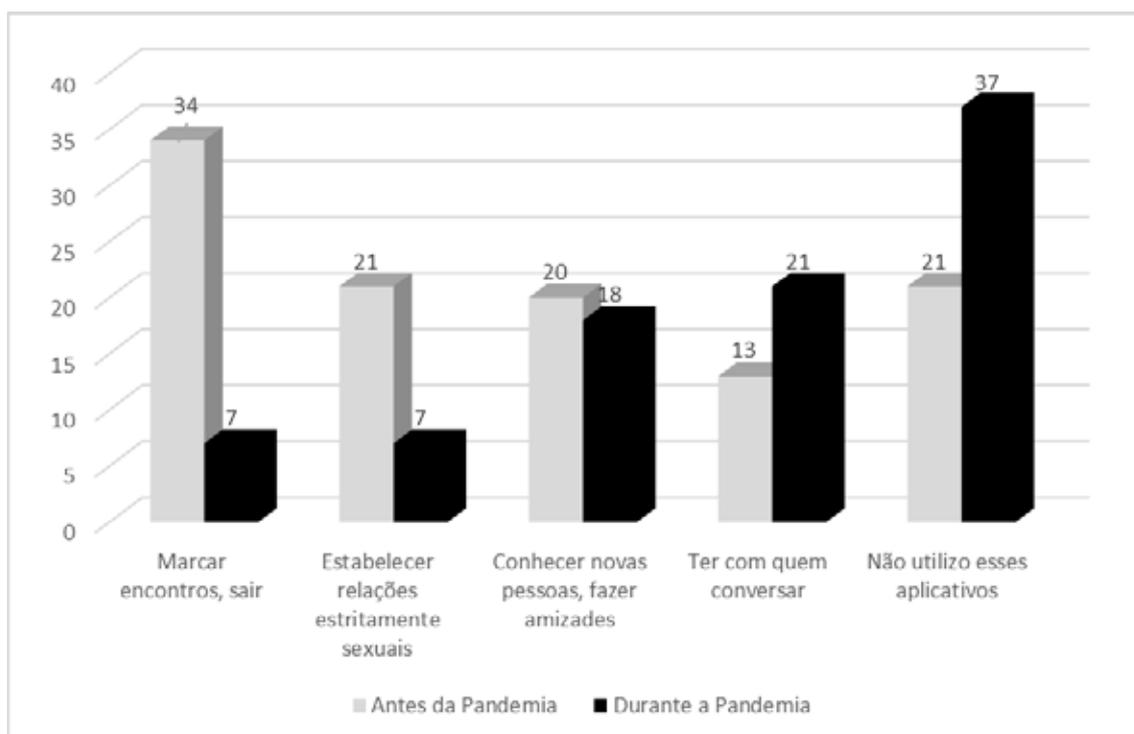
de duas pessoas (2,7%) que disseram usar todos os apps, além de outros *sites* de relacionamento, como *Omegle* e redes sociais que não têm como fim conhecer pessoas para fins eróticos (como o *Instagram*).

#### Motivos do uso de aplicativos antes e durante a quarentena pela pandemia

Trinta e quatro participantes (47,2%) relataram que os motivos para usarem os aplicativos antes da quarentena eram “marcar encontros e sair”, 21 (29,2%) disseram que era para “estabelecer relações estritamente sexuais”; 20 (27,8%) para “conhecer pessoas e fazer amizades”. No campo afetivo, 17 (23,6%) pessoas assumiram que procuram nos aplicativos “estabelecer possíveis relações afetivas” e 13 (18%) participantes relataram que o uso objetivava conhecer/ter “alguém com quem conversar”. É importante ressaltar que 21 (29,2%) participantes assinalaram que não utilizavam esses aplicativos e outros que apenas utilizam por “outro motivo”, sem especificar qual seria.

O uso desses aplicativos durante a quarentena sofreu alterações, segundo as respostas dos(as) participantes, observando-se que o fato de “marcar encontros e sair” caiu de 34 (47,2%) participantes para 7 (9,7%); “estabelecer relações estritamente sexuais” também caiu de 21 (29,2%) para 7 (9,7%). Já o motivo de “conhecer novas pessoas, fazer amizades” caiu de 20 para 18 (25%) participantes; também caiu o motivo de “estabelecer possíveis relações afetivas” para 7 (9,7%) respostas. O único motivo que houve um aumento foi o de “ter com quem conversar”, assinalado por 21 (29,2%) participantes. Houve também uma queda significativa em pessoas que deixaram de utilizar os aplicativos, com 37 (51,4%) respostas e também 1 (1,4%) resposta assinalada em “outro motivo”, mas não especificado. (Dados na Figura 2)

Figura 2 – Finalidades de uso de aplicativos antes e durante a pandemia



Fonte: Os autores.

É possível perceber comparando os dados que a única categoria que sofreu um aumento no período da quarentena foi a justificativa do uso dos aplicativos para “conversar”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as práticas sexuais nunca é uma tarefa tranquila, especialmente quando se trata de questões que envolvem a intimidade, a subjetividade, o sigilo, como é o caso do uso de aplicativos que, em tese, existem inclusive para garantir a comunicação entre as pessoas de modo virtual e mais reservado. Os relatos que obtivemos foram espontâneos e voluntários, por meio de questionários anônimos, mas evidentemente, retrata o que nossos(as) participantes dizem que fazem e não, evidentemente, o que de fato fazem. Isso, contudo, é um limite que quem trabalha com pesquisas na área das Ciências Humanas, especialmente no campo da sexualidade, deve sempre considerar.

De qualquer forma, o importante aqui é esclarecer que não se trata de conhecer os hábitos individuais sobre as práticas sexuais do público LGBTQ+ nas mídias digitais como uma curiosidade dos pesquisadores, mas sim compreender o quanto o cenário atual de pandemia e de isolamento social pode trazer modificações nas maneiras como as relações interpessoais e afetivas ocorrem entre as pessoas, sobretudo entre aquelas que fazem uso das mídias digitais como uma alternativa de sobrevivência a uma sociedade homofóbica/bifóbica.

Nossos dados mostraram que o uso de mídias para relacionamentos teve um relativo aumento durante o isolamento vivido pela pandemia da Covid-19, assim como o engajamento em relacionamentos, principalmente em relacionamentos monogâmicos, em que também se verificou um aumento do uso desses recursos para fins sexuais. Do mesmo modo, como uma alternativa de manter a comunicação com relacionamentos, seja pela distância ou pela dificuldade de privacidade em casa, fez com que o envio de *nudes* aumentasse durante o período de isolamento, seja nas relações que já existiam ou nas que ocorreram de maneira casual.

Estudos futuros poderiam aprofundar questões que foram levantadas nos resultados e que não aprofundamos nas análises, por exemplo, as relações de gênero que influenciam o uso das mídias digitais, envio de *nudes* solicitados e não solicitados, a falta de app para mulheres lésbicas, o consumo de pornografia, etc.

Espera-se, com os resultados, divulgar elementos empíricos para argumentar sobre a necessidade de oferecer atenção específica ao público LGBTQ+, geralmente mais vulnerável às situações de depressão, angústia e sofrimento diante de imposições sociais de invisibilidade e exclusão, ainda mais acirradas em contextos de isolamento social, sexual e afetivo. Por isso defendemos que profissionais da área da saúde devem propor programas de educação sexual, intervenção ou atenção à saúde, para atendimento e acolhimento na discussão sobre sexualidade no contexto de isolamento social para essa população.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. Resistência a padrões e normas em aplicativos de encontros gays. *Interfacis*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-70, 2017. Disponível em: <http://facisaead.com.br/ojs/index.php/interfacis/article/view/93>. Acesso em: 17 jun. 2020.

- BAPTISTA, R. F. Masculinidades em aplicativos de encontros gays: análise da negociação das masculinidades e da auto-representação dos corpos. *Áskesis*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 68-78, jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/284>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BBC. *New Zealand lifts all Covid restrictions, declaring the nation virus-free*. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-52961539>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BIRNHOLTZ, J. I don't want to seem trashy: exploring context and self-presentation through young gay and bisexual males' attitudes toward shirtless selfies on instagram. *MobileHCI '18: Proceedings of the 20th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*, p. 1-12, set. 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3229434.3229460>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BONILLA, S.; MCGINLEY, M.; LAMB, S. Sexting, power, and patriarchy: Narratives of sexting from a college population. *New Media & Society*, Boston, mar./2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444820909517>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BORTOLOZZI, A. C. *Questionário e entrevistas na pesquisa qualitativa – elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Manual Didático. São Carlos: Pedro & João, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Saúde. *Plano de contingência para epidemia da doença pelo coronavírus 2019 (Covid-19)*. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/13/Plano-de-Contingencia-Coronavirus10-DF.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- CONNELLI, R. W.; MESSERSCHMIDTII, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBkdxV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- CRODA, J. H. R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da vigilância em saúde à epidemia da Covid-19. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 1-3, mar. 2020.
- CULLEN, W.; GULATI, G.; KELLY, B. D. Mental health in the COVID-19 pandemic. *QJM*, Dublin, v. 113, n. 5, p. 311-312, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa110>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- DROUIN, M.; LANDGRAFF, C. Texting, sexting, and attachment in college students' romantic relationships. *Computers in Human Behavior*, Indiana, v. 28, n. 2, p. 444-449, nov. 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211002329>. Acesso em: 16 jun. 2020
- ESTRADA, M. A. R.; KOUTRONAS, E. The Application of the 2019-nCoV Global Economic Impact Simulator (the 2019-nCoV-GEI-Simulator) in China. *SSRN*, p. 1-15, fev. 2020. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3542817>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- FACIOLI, L.; PADILHA, F. O desejo da metropole: gênero, sexualidade e mídias digitais em espaços urbanos. *Periodicus*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 377-399, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i9.23955>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- GARFIN, D. R.; SILVER, R. C.; HOLMAN, A. The novel coronavirus (Covid-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, California, v. 39, n. 5, p. 355-357, mar./2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000875>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- ILLOUZ, E. O amor nos tempos do capitalismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 107-163.
- JONES, N. *et al.* Distress and rumor exposure on social media during a campus lockdown. *PNAS*, California, v. 114, n. 44, p. 11.663-11.668, jun. 2017. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/pnas/114/44/11663.full.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- MAIA, J.; BIANCHI, E. Tecnologia de Geolocalização: Grindr e Scruff redes geosociais gays. *Logos: Comunicação e Universidade*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/logos.2014.14157>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- MANANDHAR, S.; NAKARMI, P.; BANIIYA, N. A Novel Coronavirus Emerging in World: Key Questions for Developing Countries and Under Developed Countries. *North American Academic Research*, v. 3, n. 2, p. 473-497, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3690311>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- MARCH, E.; WAGSTAFF, D. L. Sending Nudes: Sex, Self-Rated Mate Value, and Trait Machiavellianism Predict Sending Unsolicited Explicit Images. *Frontiers in Psychology*, Ballarat, v. 8, n. 2210, dez. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.02210>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NAPIMOGA, M. H.; FREITAS, A. R. R. D. Odontologia vs Síndrome Respiratória Aguda Severa Coronavírus 2: como enfrentar o inimigo. *RGO – Revista Gaúcha de Odontologia*, Campinas, v. 68, n. 20200011, mar. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-86372020000100700&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-86372020000100700&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jun. 2020.

PELÚCIO, L. *Amor em tempos de aplicativo: masculinidades heterossexuais e a negociação de afetos da nova economia do desejo*. 2017. Tese (Livre Docência). Bauru, out. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154656/000901352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SALERNO, J. P.; WILLIAMS, N.; GATTAMORTA, K. LGBTQ populations: Psychologically vulnerable communities in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma*, Maryland, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0000837>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SALTZMAN, L.; HANSEL, T.; BORDNICK, P. Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma*, New Orleans, v. 1, n. 11, p. 11-122, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/tra0000703>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SCHROEDER, T. M. R.; ABREU, C. B. D. M. Jovens e violência: um estudo sobre comentários de notícias no Facebook. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 40, n. 110, p. 97-108, abr. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622020000100097&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000100097&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2020.

TINDER. *Política de privacidade*. Disponível em: <https://policies.tinder.com/privacy/intl/pt>. Acesso em: 16 jun. 2020.

WHO. World Health Organization. *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Dashboard*. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 13 jun. 2020a.

WHO. World Health Organization. *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emer](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emer)

*gency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)*. Acesso em: 13 jun. 2020b.

## SAÚDE AFETIVA E O ENSINO DA FÍSICA, ABORDAGEM A UM PROBLEMA DE ESTUDO

Jonathan Andrés Mosquera<sup>1</sup>  
Fabian Andrés Bahamón Díaz<sup>2</sup>  
Leidy Lorena Campo Yasno<sup>3</sup>

### RESUMO

Atualmente existem preocupações sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências e da Física especificamente. Diante do exposto, é necessário e importante uma correta aplicação didática e o reconhecimento do componente afetivo e emocional, como elementos da saúde na sala de aula de Ciências. Da mesma forma, do ponto de vista da saúde, emoções e afetos afetam o processo de formação. Essa relação na sala de aula surge porque o componente afetivo está relacionado à compreensão acadêmica, principalmente em questões de conhecimento científico, em que as valências positivas e/ou negativas em professores e alunos afetam os níveis e comportamentos de aprendizagem da ciência. Por isso, na Universidade Surcolombiana, especificamente no Bacharelado em Ciências Naturais e Educação Ambiental, cujo objetivo é a formação inicial de professores, é retomada a dimensão afetivo-emocional da Educação em Saúde, avaliando sua influência nos processos de ensino e aprendizagem da ciência. Assim sendo, foi realizada uma análise documental para reconhecer as categorias discursivas de 25 produções acadêmicas em torno do ensino de Ciências e ensino afetivo. Dessa maneira, foram construídos Resumos Analíticos Educacionais para cada texto revisado, sob uma abordagem qualitativa. Destaca-se, portanto, o reconhecimento de quatro categorias, que abordam a dimensão afetiva (emoções) com a prática de professores, a formação de docentes e alunos. Por outro lado, é registrada uma categoria em que se incluem as propostas no ensino afetivo no ensino de Ciências. Pode-se, portanto, estabelecer que a maioria dos estudos leva em consideração as implicações da dimensão afetiva no processo de aprendizagem da Física. Nestas referências, destacam-se elementos como comprometimento, interesse, motivação e participação dos alunos em suas atividades de aprendizagem. Existem, no entanto, poucos estudos que compilam as experiências de formação de professores e como sua saúde afetivo-emocional muda ao longo do tempo e a conquista de seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Saúde afetiva; emoções; educação em saúde; ensino de física.

### AFFECTIVE HEALTH AND THE TEACHING OF PHYSICS, APPROACH TO A STUDY PROBLEM

#### ABSTRACT

Currently there are concerns around the teaching and learning of science, and physics specifically. from the above, it is necessary and important, a correct didactic application and the recognition of the affective and emotional component, as elements of health in the science classroom. likewise, from the point of view of health, emotions and affections affect the training process. this relationship in the classroom arises since the affective component is related to academic understanding, especially on matters of scientific knowledge, where positive and / or negative valences in teachers and students affect learning levels and behaviors. towards science. That is why, at the Universidad Surcolombiana, specifically within the Degree in Natural Sciences and Environmental Education, whose purpose is the initial training of teachers, the affective-emotional dimension of Health Education is retaken, evaluating its influence on the teaching and learning processes of science. Therefore, a documentary analysis has been carried out to recognize the discursive categories of 25 academic productions around science education and affective education. Thus, Educational Analytical Summaries were constructed for each revised text, under a qualitative approach. Therefore, the recognition of 4 categories stands out, which address the affective dimension (emotions) with practicing teachers, training teachers and students. On the other hand, a category is registered where and include the proposals in affective education in the teaching of sciences. Therefore, it can be established that most studies take into account the implications of the affective dimension in the physics learning process. In these references, elements such as commitment, interest, motivation and participation of students in their learning activities are highlighted. However, there are few studies that compile the training experiences of teachers and how their affective-emotional health changes with the passage of time and the achievement of their professional development.

**Keywords:** Affective health; emotions; health education; physics education.

ACEITO EM: 19/12/2021

## INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de Ciências estão se tornando cada vez mais difíceis de administrar nas salas de aula de diferentes instituições de ensino. É neste cenário que a Física assume maior relevância, por ser uma das áreas do conhecimento que mais dificuldades tem despertado no campo acadêmico das Ciências. É então que a educação afetiva e emocional é proposta não apenas como uma possível estratégia a ser adotada didaticamente em sala de aula, mas também como um elemento indispensável na saúde emocional de educadores e educandos. Levando em consideração o precedente anterior, ao se considerar o aspecto emocional dos envolvidos no processo de formação, o processo de ensino e aprendizagem das Ciências Naturais pode ser significativamente aprimorado (JIMÉNEZ, 2007).

Reconhecendo, porém, que o componente científico precisa ser reformulado nos centros educacionais, é imprescindível considerar quais são as dificuldades ou problemas que se destacam no ensino e aprendizagem de Ciências. Como primeiro passo, o ensino de Ciências, e principalmente de Física, pode ser considerado um problema abstrato. Nesse sentido, a ciência possui um pensamento lógico-matemático implícito que desperta no aluno um desinteresse total na maioria dos casos e em geral pelas implicações que a própria ciência carrega. Além disso, acrescenta-se o fato de que o professor não assume seu verdadeiro papel de educador, mas concorda em transmitir conceitos gerais, que para o aluno se tornam confusos e, portanto, não atendem às suas necessidades conceituais e emocionais. Conseqüentemente, devem ser fornecidas ferramentas que atendam às necessidades atuais da área do conhecimento, despertando a satisfação com o que foi aprendido (DE PRO, 2007).

Para De Pro (2007), entre as dificuldades que mais se destacam está a falta de compreensão dos próprios professores, que aparentemente deveriam se especializar na área temática. Além disso, a linguagem utilizada na transmissão do que foi estudado não é a correta, fazendo com que a interpretação almejada pelo aluno não seja a esperada. Em resposta a essas dificuldades, surge a necessidade de se falar de uma formação afetiva, em que a esfera emocional e afetiva possa ser restaurada ao abordar a ciência. Dessa forma, as emoções devem ser utilizadas para que possam ser um reflexo das ações realizadas pelo aluno (MATURANA, 2001). É claro que as emoções podem modificar o estado do corpo, de forma que conseqüentemente pode expressar um melhor resultado no clima de sala de aula e sua atitude em relação ao assunto (DAMASIO, 2005).

Do exposto, surge a necessidade de falar sobre as emoções vivenciadas pelos professores, tema que raramente é abordado durante as fases de desenvolvimento profissional, como o período de formação inicial. Essa necessidade se materializa ao reconhecer que as emoções que estão presentes no professor influenciam com diferentes valências (positivas e/ou negativas) na aprendizagem do aluno em relação à matéria que é ensinada (BORRACHERO, 2015; RETANA ALVARADO *et al.*, 2018). Essa relação surge, como afirmam Borrachero e Brigido (2011), devido ao fato de professores em estágio de aprendizagem e mesmo na escola, terem vivenciado emoções negativas em relação a disciplinas referentes às habilidades numéricas e científicas. Este é um grande

problema, visto que o professor que se encarrega de orientar os alunos para uma melhor compreensão do conhecimento, muitas vezes não se sente pessoalmente à vontade com o assunto que aborda nas aulas. Em decorrência disso, se os professores não possuem emoções favoráveis para a área, os alunos também reconhecem um ambiente negativo que leva a um inevitável desinteresse pelo componente estudado. É então que se destaca a importância de reconhecer as emoções dos próprios professores e o seu impacto nos processos de formação que desenvolvem.

Para o campo educacional colombiano e especialmente para a região sul, como o Departamento de Huila, são poucos os estudos desenvolvidos no componente afetivo e na formação científica. É necessário, portanto, trabalhar esse componente da Educação em Saúde (ES) da melhor forma possível, de maneira que alunos e professores se beneficiem de uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário construir uma didática da ciência que incorpore o campo afetivo e, assim, seja capaz de aprimorar a compreensão do campo científico (OTERO, 2006). Conforme mencionado, as emoções tornam-se mais relevantes no campo educacional, visto que são elas que influenciam as atitudes dos alunos e promovem diferentes níveis de aprendizagem (GARRITZ, 2009). Assim sendo, incluí-los em espaços de ensino e aprendizagem contribuiria para os objetivos formativos do sistema educacional atual.

Ao levar em consideração o componente afetivo, sem dúvida, busca-se poder melhorar as expectativas que são majoritariamente negativas em relação às áreas das Ciências e, principalmente, da Física. Na Colômbia e especificamente na Universidade Surcolombiana, espera-se que a investigação do componente afetivo ganhe força e posteriormente possa ser incluído nos currículos dos professores em formação. A educação necessita de novas atualizações pedagógicas, portanto espera-se que, no processo de ensino e aprendizagem da Física, o componente afetivo promova novas realidades para que os docentes e os alunos se aproximem do conhecimento cientista e possam entendê-lo.

## METODOLOGIA

Este estudo foi delineado sob uma abordagem de pesquisa qualitativa, na qual se utiliza a análise documental, na qual são reconhecidas 25 produções acadêmicas em relação à educação afetiva e à educação em Ciências. Da mesma forma, para cada uma das obras revisadas foi construído um Resumo Analítico Educacional (RAE), utilizando o modelo da Tabela 1. As 25 produções bibliográficas foram sistematizadas considerando um período de tempo entre 2006 e 2019. Essas investigações foram compiladas em bancos de dados como *Redalyc*, *SciELO*, *Dialnet* e *Eric*, e em dez periódicos da área de educação, como *Teaching of Sciences*, *Electronic Journal of Research in Science Education*, *Eureka Journal on Teaching* e *Popularização das Ciências*. Para a compilação das produções considerou-se o uso de descritores de busca como “*Emoções no Ensino de Física*”, “*Educação Afetiva no Ensino de Ciências*” e “*Emoções e Formação de Professores de Ciências*”. Por sua vez, o sistema de categorias foi elaborado pelos autores com base nos achados registrados nas obras de Otero (2006), Mellado, Garritz e Brigido (2009), Borrachero (2015) e Retana Alvarado (2018).

Tabela 1 – Formato de Resumo Analítico Educacional – RAE

<b>Tipo de documento</b>	Revista
<b>Plataforma de circulação</b>	Ápice. Revista de Educação Científica
<b>Acesso ao documento</b>	On-line
<b>Título</b>	Como as emoções mudam em professores em formação quando participam de um projeto de investigação em sala de aula?
<b>Autor</b>	Retana, D. A.; de Las Heras, M. A.; Vásquez, B.; Jiménez, R.
<b>Filiação</b>	Departamento de Didáticas Integradas. Universidad de Huelva. Huelva. Espanha.
<b>Resumo</b>	Este estudo longitudinal descreve as mudanças nas emoções dos futuros professores em relação a uma disciplina de Didática das Ciências do Curso de Licenciatura para Professores do Ensino Básico da Universidad de Huelva, com uma intervenção investigativa, durante o ano letivo 2016-2017. Participaram 54 alunos que responderam a um questionário em escala do tipo Likert no qual expressaram sua intensidade na experimentação de sete emoções positivas e sete emoções negativas antes, durante e depois do inquérito. A análise descritiva e a análise inferencial foram realizadas por meio do teste não paramétrico Kruskal-Wallis H. para estimar as diferenças. As emoções positivas atingiram as intensidades mais altas ao longo da intervenção. Diferenças significativas são estabelecidas em todas as variáveis, dependendo do momento. Os resultados sugerem uma mudança favorável ao aumento das emoções positivas e à diminuição das emoções negativas ao longo do curso. A mudança é ocasionada pela integração da educação emocional, facilitada pelo treinador.
<b>Palavras-chave</b>	Emoções; educação emocional; conhecimento didático de conteúdo; inquérito; formação inicial de professores.
<b>Fontes Revisadas</b>	33
<b>Problema</b>	A necessidade de reconhecer quais são as mudanças nas emoções dos futuros professores em relação a uma disciplina de Didática das Ciências. Além disso, saber quais são as causas que facilitam a mudança nas emoções.
<b>Pergunta problema</b>	Como variam as emoções positivas e negativas vivenciadas pelos futuros professores em relação à disciplina de Didática das Ciências Naturais que se faz com uma intervenção investigativa?
<b>Objetivos</b>	Descrever as mudanças nas emoções vividas por futuros professores em relação a uma disciplina de Didática de Ciências Experimental (DCE) com uma intervenção baseada em investigação. As causas da mudança são estabelecidas a partir da interação das emoções na prática em sala de aula.
<b>Mostra de pesquisa</b>	No ano letivo 2016-2017 participaram 54 alunos de Didática das Ciências do Mestrado em Educação Básica da Universidad de Huelva
<b>Metodologia</b>	Foi aplicado um questionário em escala Likert em que expressaram seu grau de concordância quanto à intensidade de sete emoções positivas e sete negativas antes, durante e depois da investigação. Realizou-se análise descritiva e análise inferencial por meio do teste não paramétrico Kruskal-Wallis H. para estimar as diferenças.
<b>Resultados</b>	As emoções positivas atingiram as intensidades mais altas ao longo da intervenção. Diferenças significativas são estabelecidas em todas as variáveis, dependendo do momento. Os resultados sugerem uma mudança favorável ao aumento das emoções positivas e à diminuição das emoções negativas ao longo do curso. A mudança é ocasionada pela integração da educação emocional, facilitada pelo treinador.

<b>Conclusões</b>	Os resultados permitem estabelecer que as emoções positivas são mais intensas ao longo da intervenção, ao contrário das emoções negativas, que se expressam em menor grau. Todo o conjunto negativo foi mais intenso no momento inicial do que nos demais. As causas que justificam a mudança no que se refere ao tema correspondem à promoção de competências emocionais que motivam o bem-estar nas relações interpessoais, bem como ao estabelecimento de um clima emocional caracterizado pelo predomínio da segurança e da confiança. Desta forma, o possível modelo didático pessoal do treinador acolhe as emoções positivas para o CDC sobre o ecossistema e as transfere para os alunos na prática em sala de aula. Esses fatores afetivos são amplificados ou filtrados pelos alunos no ensino de Ciências baseado em investigação.
<b>Tipo de pesquisa</b>	Investigação
<b>Autor RAE</b>	FABD – LLCY – JAM

## RESULTADOS

Foram consideradas 25 produções acadêmicas, a partir das quais foi realizada uma análise documental em relação às investigações na área de estudo. Dessa forma, foi elaborada uma matriz de análise (Tabela 2), na qual foram registradas 4 categorias: *emoções dos professores em exercício, emoções dos professores em formação, emoções dos alunos e educação afetiva.*

Tabela 2 – Matriz de análise

<b>Categoria</b>	<b>Autor, País, Ano</b>	<b>Aspectos metodológicos</b>
Emoções do professorado praticante	Sánchez, L. Espanha. 2019.	Vincularam 6 docentes da Universidade Metropolitana, Espanha. Os métodos foram quantitativos com entrevista.
	Palomera, R.; Briones, E.; Gómez, L. Espanha. 2019.	Simplifica avanços na pesquisa-ação durante os dez anos de ensino da disciplina FVCPD.
	Barrientos, A.; Sánchez, R.; Arigita, A. Espanha. 2019.	Participaram 68 professores de Educação Infantil de centros educativos da zona oeste da Comunidade de Madrid.
	Extremera, N.; Mérida, S.; Sánchez, N.; Quintana, C. Espanha. 2019.	Participaram 110 professores de diferentes centros educacionais espanhóis, para avaliar Instituição Educativa .
	Mellado, V.; Blanco, L. J.; Borrachero, A. B.; Cárdenas, J. A. Espanha. 2014	Entrevistas e questionários com professores do Departamento de Didática de Ciências Experimentais e Matemática da UEx
	Cañas, D. C.; Hernández, J. Colômbia. 2019.	Foi utilizada a Escala de Assertividade Rathus (EAR) adaptada para 39 professores e professoras.
	Henao, J. F.; Marín, A. E. Colômbia. 2019.	Utilizou-se a entrevista com professores de Ciências Humanas de escolas públicas do Departamento de Caldas.
	Rendón, M. A. Colômbia. 2019.	Um questionário e o teste de inteligência emocional foram aplicados a 131 professores da Universidad de Antioquia.

Emoções de treinamento de professores	Ochoa <i>et al.</i> , 2019 Espanha.	Participaram 152 futuros professores pertencentes à disciplina de Didática do Ambiente Físico e Seres Vivos, da Universidad da UEx.
	Borrachero, A. B. Espanha. 2015.	Alunos do primeiro ano de diferentes carreiras universitárias e futuros professores do ensino secundário em especialidades científicas da UEx.
	Dávila <i>et al.</i> , 2014 Espanha.	Um questionário foi feito a 510 alunos do primeiro ano de diferentes carreiras e ramos do conhecimento.
	Costillo <i>et al.</i> , 2013 Espanha.	Foi aplicado um questionário a 38 professores em formação da Faculdade de Ciências da UEx.
	Borrachero, A. B.; Brigido, M. Espanha. 2011.	Vincularam-se 150 futuros professores, alunos do CAP do ano letivo 2008/2009 da UEx.
	Borrachero <i>et al.</i> , 2011 Espanha.	Amostra de 178 alunos do CAP do ano letivo da UEx 2008/2009, com metodologia descritiva.
	Brigido, <i>et al.</i> , 2010 Espanha.	Foi aplicado questionário a 61 alunos docentes da UEx, durante os cursos de 2007 a 2009.
	Mellado, V.; Garritz, A.; Brigido, M. Espanha. 2009.	Estudo descritivo, nele participaram 63 alunos do corpo docente da UEx.
	Retana, D. A.; De Las Heras, M. A.; Jiménez, R.; Vásquez, B. Espanha. 2017.	Participaram 185 alunos do Mestrado em que foram analisadas as emoções relacionadas com os conteúdos científicos, a metodologia, o professor e o clima da sala de aula.
Emoções dos alunos	Pérez, N.; Filella, G. Espanha. 2019.	Proposta de objetivos e conteúdos curriculares mais adequados para trabalhar com pessoas de 3 a 16 anos.
	Gutiérrez, A. M.; Buitrago, S. J. Colômbia. 2019.	Revisão teórica sobre as competências socioemocionais de professores.
	Buitrago, R. E.; Herrera, L.; Cárdenas, R. N. Colômbia. 2019.	A amostra é de 1.451 alunos de três províncias do Departamento de Boyacá, com uma perspectiva quantitativa.
	Pérez-Canto, G. S. Colômbia. 2017.	Participaram 3 professores e 67 alunos do Ensino Médio dos cursos de Meio Ambiente, Química e Educação Física.
	Mora, M.; Laureano, A. L.; Velasco, P. México. 2010.	O design é realizado, por meio de interfaces, em mídias digitais e estrutura emoções dentro de um processo de ensino-aprendizagem.
Educação afetiva	Vázquez, A.; Manassero, M. A. Espanha. 2007.	Revisão dos argumentos didáticos e dos desafios atuais colocados pela educação científica devido à exclusão dos fatores afetivos.
	Otero, M. R. Argentina 2006.	As concepções de conhecimento de Humberto Maturana como ação em uma emoção e as contribuições de Antonio Damásio entre emoções, ações, sentimentos e raciocínios.
	Rodríguez, C. A. Colômbia. 2017.	Utilizou-se a pesquisa documental de natureza qualitativa, as informações foram organizadas com o programa N-vivo e preenchidos formulários RAE para análise.

## DISCUSSÃO

Levando-se em consideração as produções acadêmicas e que se referem ao componente afetivo-emocional, importante elemento da Educação em Saúde e sua articulação com o ensino de Ciências, a categorização permitiu reconhecer quatro agrupamentos. Assim, foram estabelecidas quatro categorias, e para cada uma é feita uma análise a partir da educação afetiva e suas contribuições para a formação de professores de Ciências Naturais. Além disso, cada um destaca alguns aspectos metodológicos que contribuem com elementos para este estudo em construção.

### Emoções de professores praticantes

Para começar com a abordagem do componente afetivo emocional, de fato, é muito importante entender quais emoções os professores praticantes vivenciam. Ao construir essa categoria, reconhece-se que os estudos sobre o desempenho emocional que os professores demonstram em sala de aula são poucos ou quase nulos. Nesse sentido, a pouca indagação sobre a capacidade afetiva dos professores está relacionada aos resultados e às dificuldades vivenciadas nas aulas de Ciências, principalmente na área de Física. Em termos gerais, os professores de Ciências não têm uma formação afetiva para apoiar a sua formação disciplinar. Esse fato leva ao desenvolvimento de dificuldades no controle e gestão da sala de aula, e ao não cumprimento pleno do seu papel de professor (RENDON, 2019). É então que o processo de ensino e aprendizagem de Ciências fica frustrado, porque o professor não está atendendo às suas necessidades emocionais pessoais e ao mesmo tempo está afetando negativamente as necessidades emocionais de seus alunos. Em outras palavras, o professor está desempenhando um papel, no qual abandona sua função de conselheiro e, ao contrário, afeta o desenvolvimento das capacidades acadêmicas e emocionais do corpo discente.

Rendon (2019) afirma que alguns professores realizam seu trabalho de formação sem expectativas e sem projeções. Nesse tipo de prática em sala de aula o tédio passa a ser fator preponderante, e o humor dos professores é percebido pelos alunos, causando desinteresse e falta de empatia pela área que está sendo estudada. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que as emoções dos alunos vão ser influenciadas pelas de outras pessoas (no caso o professor), fazendo com que as avaliações dos conteúdos sejam tão variadas quanto específicas em aula. Ou seja, as emoções em relação às Ciências, neste caso, dependem dos próprios critérios do aluno e das expectativas atendidas ou não em sua inter-relação com os demais integrantes do processo de ensino e aprendizagem de Ciências (HENAQ; MARÍN, 2019).

Então é necessária uma formação afetiva tanto do professor quanto do aluno, que ajude a regular as emoções vivenciadas em sala de aula, buscando sempre proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. Diante disso, o nível de interesse do corpo discente é reflexo do entusiasmo que o professor demonstra em sua ação docente. É cada vez mais frequente, no entanto, que os professores procurem incorporar em sala de aula várias estratégias, nas quais sejam levadas em consideração as dinâmicas afetivas dos atores do processo de formação. Ou seja, os professores reconhecem consciente-

mente a necessidade de favorecer emoções de prazer e prazer no trabalho escolar, a fim de favorecer o desempenho acadêmico e o desenvolvimento emocional de seus alunos (BARRIENTOS; SANCHEZ; ARIGITA, 2019).

Dessa forma, estabelece-se que os professores precisam ter as competências necessárias para poder se comunicar com seus alunos de forma positiva, para que possam tomar decisões responsáveis e éticas na resolução de diferentes problemas do ambiente educacional. Ao fornecer suporte emocional, é oferecida uma melhor formação aos alunos, formando-os como pessoas comprometidas e determinadas com a sociedade, ou seja, são formados como cidadãos com senso crítico (PALOMERA; BRIONES; GÓMEZ-LINARES, 2019). De acordo com o exposto, a formação afetiva recebe melhores experiências, facilitando o ensino e a aprendizagem dos conteúdos científicos oferecidos pela ciência. Assim, todas as atividades derivadas deste processo favorecem a compreensão oportuna e contextualizada das Ciências Naturais.

Agora, percebe-se que diante das condições da sociedade atual, os professores precisam repensar suas práticas escolares, refletindo sobre as necessidades dos alunos, para promover sua saúde mental e proporcionar ambientes de trabalho em sala de aula, em que há um equilíbrio entre as questões conceituais e afetivas dos participantes do processo formativo.

### **Emoções de treinamento de professores**

Tradicionalmente, os professores não levam em consideração o componente afetivo em sala de aula, por isso é um desafio articular essa dimensão pouco explorada nos estabelecimentos de ensino. Justamente, levando em conta esse referencial, é que a educação afetiva deve estar presente nos processos de formação universitária, ou seja, na etapa em que o corpo docente é aprendiz. Agora, há uma tendência de pensar que o campo da Psicologia se incumba de estudar essa dimensão afetiva e emocional (SUTTON; WHEATLEY, 2003) e certamente essa disciplina trata o tema de forma muito ampla. Como seres humanos emocionais e sentimentais, porém,, precisamos desses elementos em todos os campos sociais em que operamos e certamente o treinamento educacional não é exceção.

Seguindo essas ideias, é importante que o professor se eduque, levando em consideração a formação afetiva, para não cair em erros que atrapalhem o processo educativo, ao invés de aprimorá-lo. É então necessário adquirir as ferramentas necessárias, que ajudem o professor a ter um melhor desempenho em sala de aula a fim de proporcionar um ambiente adequado e agradável para os alunos. Nesta seção o professor é destacado como o principal fator-chave na recuperação das emoções dos alunos, esquecidas nos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, na educação afetiva, busca-se adquirir um melhor clima de sala de aula, em que o aluno não se sinta pressionado pelas obrigações acadêmicas propostas, mas experimente satisfação em cada etapa do processo formativo; e, claro, superando as tensões e barreiras emocionais e sentimentais que o professor e o aluno sofrem.

No processo de formação de professores destacam-se os componentes acadêmico-conceituais, atribuindo a este elemento a maior relevância dentro do currículo escolar universitário. O componente didático, portanto, é abordado de forma sucinta nos

currículos ou planos de estudos, negligenciando esta importante área da formação de professores. Por outro lado, o ensino de Ciências é feito de certos ideais e sentimentos que tornam o professor capaz de se identificar com sua profissão (GARRITZ, 2009). Perseguir esses ideais, então, poderia ser um elo fundamental para facilitar a inclusão da educação afetiva na formação acadêmica. Ao ser incluído, melhoraria notavelmente o processo de formação de novos professores, que buscam um ideal de educação de qualidade. Conforme referido, Porlan *et al.* (2010) sugerem que o professor polido em formação afetiva pode incentivá-lo a melhorar e a refletir sobre a sua própria evolução da escola para a fase profissional. Da mesma forma, atitudes positivas podem ser desenvolvidas, nas quais emoções favoráveis são promovidas, mudando para uma visão, crença e expectativas que irão favorecer os alunos em Ciências (BORRACHERO, 2015).

Por outro lado, leva-se em consideração uma série de problemas presentes na formação de professores: a crescente desconexão entre as dimensões cognitiva e afetiva. Com efeito, é necessário superar essas dificuldades, criando melhores fatores afetivos nos professores, uma vez que suas crenças influenciarão nas realizações dos alunos, bem como em suas emoções, sentimentos e atitudes (MELLADO; GARRITZ; BRÍGIDO, 2009). Da mesma forma, existe uma estreita relação entre as dificuldades emocionais que os professores vivenciam na fase de aprendizagem e ainda mais cedo, na vida escolar. Nesse sentido, emoções que poderiam ser negativas persistirão na fase de aprendizagem, levando-as ao estágio profissional e, conseqüentemente, serão transmitidas aos futuros alunos (MELLADO; GARRITZ; BRÍGIDO, 2009). O exposto corrobora o fato de que é necessário corrigir as dificuldades que os alunos possam ter, evitando que essas mesmas emoções e sentimentos perdurem até a vida universitária e profissional.

A diminuição das emoções positivas e o aumento das emoções negativas na fase de ensino são mais evidentes nos conteúdos de alto conteúdo científico, como Física e Química (BORRACHERO *et al.*, 2011). Esses eventos, então, têm se fortalecido, ainda mais na fase de aprendizagem, pois esta está latente desde a fase escolar. Da mesma forma, o anterior aplica-se a qualquer campo educacional, no qual uma certa incerteza de insegurança é vivida em relação a qualquer área do conhecimento.

Eventualmente os professores quando passam para a vida profissional, na maioria das vezes sentem-se desamparados diante dos problemas enfrentados pelos alunos. Entre estes destaca-se uma preocupação notável de ansiedade e frustração, o que conseqüentemente prejudica muito o clima de sala de aula (BORRACHERO *et al.*, 2011). Além disso, para o estudo desta dimensão afetiva, devem ser levados em consideração, no primeiro caso, um pequeno grupo de emoções básicas, como medo, raiva, nojo, tristeza, alegria e surpresa. Conhecer essas emoções faz parte de uma educação afetiva, que é importante reconhecer, para poder tratar tanto as próprias emoções quanto as do corpo discente. Todas essas emoções estão relacionadas entre si, resultando em outras emoções mais gerais (BORRACHERO, 2015). Compreender, em grande medida, os componentes ou elementos do campo afetivo-emocional, será um processo que deverá ser seguido no reconhecimento de uma melhor Didática da Ciência.

## Emoções dos alunos

Nas diferentes investigações, a possibilidade de levar e considerar as emoções como eixo importante no desenvolvimento da aprendizagem é levada a sério (DÁVILA *et al.*, 2014), e que eventualmente se posiciona como uma possível solução para os problemas que surgiram ao aprender e ensinar Ciências. A retomada desse componente afetivo esquecido dará uma perspectiva diferente ao campo da Ciência; também, originalmente eles são catalogados de forma abstrata, que busca se opor à emoção em todos os momentos. O mais importante, contudo, neste sentido, será o fortalecimento de melhores concepções, atitudes e emoções dos alunos, desde a sua fase escolar. Novamente assume-se o fato de que não existem ações humanas sem uma emoção que as fundamente e as torne possíveis (OTERO, 2006); portanto, não tratá-los dentro do sistema educacional, que é uma atividade inerente ao longo da vida, seria um erro.

Tendo em conta o precedente anterior, pode-se concluir que se deve construir uma Didática da Ciência que leve em consideração as emoções e os sentimentos dos envolvidos no processo educativo (professores e alunos), a fim de reconstruir aos poucos o domínio do conhecimento científico. Aplicar o componente afetivo no corpo discente não é mais uma escolha, mas uma necessidade. É preciso tomar providências, diante do problema educacional que se torna cada vez maior e em que os alunos têm experimentado um declínio formativo, pois não têm visão e dedicação ao frequentar todas as etapas escolares. Ao articular essa linha emergente de pesquisa afetiva no currículo do aluno, no entanto, é possível gerenciar melhor suas emoções, quando não só a formação dos alunos pode ser aprimorada, mas também pode promover a aprendizagem ao longo da vida e proporcionar um futuro bom desempenho profissional (OCHOA DE ALDA *et al.*, 2019).

Na análise afetiva dos alunos em geral emergem emoções positivas e negativas, sendo estas últimas as mais comuns no que diz respeito ao componente científico das Ciências. As emoções negativas não são vivenciadas apenas pelos alunos, mas estão intimamente ligadas ao que os próprios professores vivenciaram na escola (MELLADO; GARRITZ; BRIGIDO, 2009). É aqui que a inclusão de um melhor suporte afetivo para os alunos é tão importante, pois é preciso garantir que o seu desempenho futuro não seja condicionado ou atrelado às más experiências vivenciadas na escola. Obviamente, as emoções positivas e negativas abundam mais, dependendo do assunto que é falado. Por isso, DÁVILA *et al.* (2014) afirmam que o plano emocional vai depender do plano científico, e que, conseqüentemente, as emoções negativas são vivenciadas principalmente em áreas como a Física, a Química e a Matemática.

Adicionalmente, em relação às preocupações que o elemento lógico e abstrato da Ciência suscita nos alunos, é necessário ter em consideração as suas necessidades, sabendo que o rigor da disciplina aumenta com o passar do tempo nos cursos escolares. Por isso, é necessário saber adaptar os conteúdos dos diferentes cursos, visto que na adolescência são adotadas posturas negativas, como ocorre com as mudanças biológicas e a atividade hormonal que vivenciam, o que torna mais complexa a aproximação entre o professor e o estudante. Por fim, as instituições educacionais devem apostar na criação de ambientes de aprendizagem positivos, a partir da alfabetização emocional

de crianças e jovens (BUITRAGO; HERRERA; CÁRDENAS, 2019). Garantindo pelo exposto, um melhor ambiente de trabalho para o professor, aprendizado para o aluno e saúde mental para todos. Novamente é levado em consideração que gerenciar os alunos de forma adequada, com cada uma de suas qualidades, pode ser opressor, porém devemos começar a conscientizar o próprio professor sobre as diferentes estratégias afetivas, que podem fazer a diferença no processo educativo em sala de aula, na saúde física e mental do professor e do aluno.

### Educação afetiva

Quando nos referimos às emoções, muitas variáveis estão relacionadas entre si, como normas, valores, opiniões, crenças, hábitos, atitudes, etc., dos quais a atitude se destaca como uma predisposição pessoal para um objeto (VÁSQUEZ; MANASSERO, 2007); levando em conta essa referência, percebe-se que tudo o que se pensa e se deseja é demonstrado. Assim sendo, o aluno manifestará uma predisposição positiva ou negativa, dependendo do que sente internamente. Consequentemente, ao incorporar as emoções ao atual sistema educacional, os alunos não seriam apenas privilegiados como os principais protagonistas da mudança educacional, mas também os professores seriam uma peça essencial para participar desse processo. Por sua vez, quando os professores estão cientes das emoções dos alunos (claro que com o apoio emocional anterior para si), seria alcançada uma melhoria notável no clima institucional (PÉREZ *et al.*, 2012). Com este precedente, os alunos terão melhores expectativas emocionais, sentimentais e atitudinais.

O processo de instituição da educação afetiva, no entanto, não é tão simples quanto o esperado, uma vez que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Nesse contexto, é necessária uma educação especial e um processo na tarefa de reconhecer as emoções dos alunos (RODRIGUEZ, 2017). A educação emocional, portanto, é de fundamental importância no enfrentamento de problemas em sala de aula que podem afetar o nível de desempenho conceitual, atitudinal, sentimental e emocional do aluno e do professor. De fato, Vásquez e Manassero (2007) sugerem que, quando as emoções não são levadas em consideração na educação científica, todas as evidências fisiológicas favoráveis à realidade das emoções integradas no cérebro emocional são extremamente negadas. Assim, essa educação afetiva não é apenas estratégias de instituição didática, mas é saúde mental, sendo isso tão importante para a sobrevivência em sociedade. Por outro lado, cultivar as atitudes e valores relacionados à educação afetiva não só pode melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também promete uma formação de qualidade, que educa para a vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste documento procuramos retratar a necessidade de uma reforma educacional inclusiva do componente afetivo para o ensino e aprendizagem de Ciências. Felizmente, essa linha de pesquisa afetiva está cada vez mais bem recebida pelos professores, preocupados em proporcionar uma educação de melhor qualidade aos seus alunos. Da mesma forma, destaca-se o fato de que a educação afetiva promete não apenas melhores resultados acadêmicos, mas também uma melhor experiência de vida, de convi-

vência com o outro e de saúde mental para si. Novamente não se menciona apenas um componente afetivo apenas para os alunos, mas se busca um melhor suporte emocional dos professores, de modo que sejam educados desde o estágio inicial como aprendiz, em todo o campo afetivo-emocional. Assim, será possível ter não apenas professores capacitados academicamente, mas que poderão oferecer um suporte de qualidade aos seus alunos.

Com a abordagem desta temática afetiva, busca-se que as emoções sejam definitivamente levadas em conta no currículo educacional, principalmente nas universidades, nas quais a formação dos futuros professores deve ser imprescindível, visto que são estes os pilares sobre os quais se encontram fundamentados o presente e o futuro de todo o corpo discente. É importante superar as barreiras que, a partir de uma educação predominantemente tradicional, foram levantadas, para uma melhor compreensão da Ciência. A garantia de uma educação de excelência é determinada pela qualidade dos professores, encarregados de oferecer uma educação cada vez mais alinhada com as necessidades que se apresentam aos alunos no percurso escolar. No caso da educação na área do conhecimento da Física, busca-se que o componente emocional não só ajude a melhorar as dificuldades que o corpo discente enfrenta, mas também demolir mitos infundados sobre a natureza da Ciência. Nesse viés, criar cada vez mais emoções positivas é o compromisso de todos os professores, buscando destacar as qualidades e pontos fortes dos alunos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BARRIENTOS, A.; SÁNCHEZ, R.; ARIGITA, A. Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10 (24), p. 119-141, 2019.
- BORRACHERO, A. B.; BRIGIDO, M. Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje de las ciencias según el campo de procedencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infad*, 2 (1), p. 99-106, 2011.
- BORRACHERO, A. B. et al. Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infad*, 1 (2), p. 521-530, 2011.
- BORRACHERO A. B. *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria*. 2015. (Tesis doctoral) – Universidad de Extremadura, España, 2015.
- BUITRAGO, R. E.; HERRERA, L.; CÁRDENAS, R. N. Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10 (24), p. 110-125, 2019.
- COSTILLO, E. et al. Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10, p. 514-532, 2013.
- DAMASIO, A. *En busca de Spinoza*. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos. Barcelona: Editorial Crítica, 2005.
- DÁVILA, M. A. et al. Las emociones y sus causas en el aprendizaje de la física y la química. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infad*, 1 (4), p. 287-294, 2014.
- DE PRO, A. *Enseñar ciencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
- GARRITZ, A. La afectividad en la enseñanza de la ciencia. CONVENCIÓN NACIONAL, 8., INTERNACIONAL DE PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES, 1., 2009. *Conferencias Plenarias*, p. 212-219, 2009.
- HENAO, J. F.; MARÍN, A. E. El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), p. 193-215, 2019.
- JIMÉNEZ, M. P. *Enseñar ciencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2007
- MATURANA, H. R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editorial UFMG, 2001.

MELLADO, V.; GARRITZ, A.; BRIGIDO, M. La dimensión afectiva olvidada del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, Número Extra – VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias –, p. 347-351, 2009.

OCHOA DE ALDA, J. A. G. *et al.* Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las Ciencias*, 37 (2), p. 43-61, 2019.

OTERO, M. R. Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1, p. 24-53, 2006.

PALOMERA, R.; BRIONES, E.; GÓMEZ-LINARES, A. Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10 (24), p. 93-117, 2019.

PÉREZ, N. *et al.* Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), p. 1.183-1.208, 2012.

PORLÁN, R. *et al.* El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), p. 31-46, 2010.

RENDÓN, M. A. Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10 (24), p. 243-270, 2019.

RETANA ALVARADO, D. A. *et al.* “El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v. 15, n. 2, 2018.

RODRIGUEZ, C. A. *Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia: estado del arte comprendido entre el año 2004 y el año 2016.* 2017. Tesis (de Pregrado) – Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

SUTTON, R.; WHEATLEY, K. Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, p. 327-358, 2003.

VÁSQUEZ, A.; MANASSERO, M. A. En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): Evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), p. 247-271, 2007.

## FILMES, SAÚDE E ENSINO DE CIÊNCIAS: Concepções dos Alunos a Partir do Filme “Osmose Jones”

Giovana Laís Eckert<sup>1</sup>  
Cleiton Edmundo Baumgratz<sup>2</sup>  
Erica do Espirito Santo Hermel<sup>3</sup>

### RESUMO

O cinema, como recurso didático, apresenta inúmeras possibilidades, aliando o aspecto cultural a conceitos escolares, tornando-se uma poderosa ferramenta de reflexão, contextualização e aprendizado. Nesse contexto, relata-se uma atividade realizada em uma turma do Ensino Fundamental tendo como foco a recorrência dos conteúdos relacionados ao corpo humano, saúde e higiene pessoal a partir da exibição do filme “Osmose Jones – Uma Aventura Radical pelo Corpo Humano”, conjuntamente à resolução de questões e discussão de pontos relevantes no filme, enfatizando-se a retificação de erros conceituais. Ainda, os alunos responderam a um questionário acerca da utilização de filmes em sua realidade escolar e das suas concepções sobre o assunto: esta metodologia é escassamente aproveitada como recurso didático, apesar de os alunos considerarem o uso do cinema em aulas importante e apontarem que auxilia no processo de aprendizagem. Além disso, foi perceptível a facilidade em associar os conteúdos às analogias presentes no filme e a compreensão dos conceitos apresentados. Essa metodologia, portanto, auxiliou na constituição da capacidade imaginativa e de associação da linguagem fílmica cotidiana com os conhecimentos provenientes do ensino de Ciências e promoveu a conscientização acerca da problemática saúde, levando à constituição de um cidadão crítico e pensante.

**Palavras-chave:** TIC; educação em saúde; prática pedagógica; currículo.

### MOVIES, HEALTH AND SCIENCE TEACHING: STUDENTS ‘CONCEPTIONS FROM THE FILM “OSMOSE JONES”

### ABSTRACT

Cinema, as a didactic resource, brings countless possibilities, combining the cultural aspect with school concepts, becoming a powerful tool for reflection, contextualization and learning. In this context, an activity performed in an elementary school class is reported, focusing on the recurrence of contents related to the human body, health and personal hygiene from the screening of the film “Osmosis Jones - A Radical Adventure for the Human Body”, jointly the resolution of questions and discussion of relevant points, emphasizing the rectification of conceptual errors. Also, the students answered a questionnaire about the use of films in their school reality and their conceptions about the subject: this methodology is rarely used as a didactic resource, although students consider the use of cinema in important classes and point out that it helps in learning process. In addition, the ease in associating the contents to the analogies present in the film and the understanding of the concepts presented was noticeable. Therefore, this methodology helped in the constitution of the imaginative capacity and the association of everyday filmic language with knowledge from the teaching of Science and promoted awareness of the health problem, leading to the constitution of a critical and thinking citizen.

**Keywords:** TIC; health education; pedagogical practice; curriculum.

ACEITO EM: 20/12/2021

<sup>1</sup> Autora correspondente: Universidade Federal da Fronteira Sul — UFFS. <http://lattes.cnpq.br/9283068144902936>. [eckert.giovana@gmail.com](mailto:eckert.giovana@gmail.com)

<sup>2</sup> Fundação Educacional Machado de Assis – Fema. <https://orcid.org/0000-0001-6254-6592>. <http://lattes.cnpq.br/2787486967081973>. [cleitonbiobaumgratz@gmail.com](mailto:cleitonbiobaumgratz@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. <https://orcid.org/0000-0001-5750-1437>. <http://lattes.cnpq.br/2259324544213176>. [eeshermel@gmail.com](mailto:eeshermel@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola vem incorporando e sofrendo influência dos meios de comunicação em massa, tais como jornais e revistas. A evolução tecnológica, aliada à difusão do acesso à internet, proporcionou aos educandos novas formas de enxergar e interpretar o mundo, impelindo ao professor a tarefa de mediar os olhares dos alunos sobre as possibilidades didáticas destas novas tecnologias. A aula expositiva, porém, em muitos casos, segue sendo praticada, o que traz desânimo e indisposição para o aprendizado por parte dos alunos (SANTOS, 2016). O ambiente escolar, por ser um local de convivência e inter-relações sociais, deve ser um espaço farto para instituir propostas, estratégias e ações que circundem diferentes metodologias para a ampliação do conhecimento (COSTA; BARROS, 2014).

O uso de filmes, ao aliar o emocional, o cultural e o entretenimento com uma história carregada subjetivamente de conteúdos escolares, torna-se uma importante ferramenta didática. Nesse contexto, o emprego de filmes, por ser de acesso popular e universal, trazendo intrinsecamente a ele o aspecto cultural, intervém na formação de suas ideias, que, além de fazer parte de uma indústria cultural, está inserido no campo das tecnologias da informação e comunicação (TICs) (NAPOLITANO, 2003). Nesta perspectiva, “[...] fica evidente que o cinema é um produto cultural de relevância no contexto socioeducativo e capaz de auxiliar no processo de socialização das pessoas, pois ele apresenta aspectos relativos à cultura, economia, política, ciência, arte, entre outros” (SILVA; SANTOS; CUNHA, 2017, p. 117).

Assim, com a utilização de vídeos de maneira direcionada e com a mediação do professor, é possível desenvolver uma visão mais ampla sobre os filmes, construindo a formação do senso crítico dos alunos (FREY, 2018). Para tanto, é significativo que o professor contextualize a utilização do cinema, elencando os conceitos científicos presentes no filme, para, então, significar e aliar a cientificidade com a ludicidade. Nesta perspectiva, segundo Silva, Santos e Cunha (2017),

A representação pública da Ciência proveniente da mídia auxilia na formação do imaginário do telespectador, pois é a partir do que é veiculado que se delimita para o espectador o que é e o que não é Ciência e faz o espectador criar diferentes vínculos com a Ciência, dentro dos quais se pode citar a formação do imaginário científico, divulgação do conhecimento científico, contextualização do meio científico e ainda o progresso científico (p. 115).

De acordo com Rezende Filho *et al.* (2015), para a educação em ciências e saúde a utilização de recursos cinematográficos é potencializadora no processo de significação conceitual dos alunos. Inúmeros pesquisadores da área mencionam a relevância da educação em saúde no contexto escolar e, assim, reconhecem a importância de trabalhar a promoção da saúde na escola e o potencial em atrair o interesse dos alunos por se tratar de uma abordagem que faz parte do seu corpo e contexto de vida (VENTURI; MOHR, 2013; COSTA *et al.*, 2013; MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015; MARTINS; KRUG; SOARES, 2014; ZANCUL; GOMES, 2011; SILVA *et al.*, 2017). Nesta perspectiva,

a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e educação, com grande relevância para a promoção da saúde, especialmente pelo seu papel na formação do cidadão crítico, autônomo e atuante na busca de melhores condições de saúde e qualidade de vida, incluindo a escolha por hábitos e atitudes mais saudáveis (VISINTAINER; SOARES, 2019, p. 53).

Estudar o corpo humano, portanto, não perpassa a compreensão apenas de aspectos estruturais; ele também permite que o aluno conheça o seu próprio corpo (BAUMGRATZ; SANTO HERMEL, 2021) e procure adotar hábitos mais saudáveis, começando um processo de responsabilização pessoal com sua própria saúde. Nesse contexto, utilizar metodologias não tradicionais para estudar conceitos relacionados à educação em saúde é de significativa importância para a fase escolar (QUEIROZ, 2018).

Em vista disto, Santos, Araújo e Carvalho (2019) ressaltam que à medida que o letramento científico ocorre os alunos desenvolvem autonomia para atuar, analisar e decidir sobre situações do seu cotidiano, e, assim, conseguem compreender as inúmeras interfaces da saúde.

Atualmente, com a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao analisar a abordagem sobre a temática saúde, encontra-se que esta não é apenas o equilíbrio dinâmico do corpo, mas também é um bem da coletividade, promotora da saúde individual e coletiva (BRASIL, 2017). Desta maneira, pontua-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental (EF), sejam capazes de compreender

[...] a organização e o funcionamento do seu corpo, assim como de interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas [...] no desenvolvimento de condições propícias à saúde (BRASIL, 2017, p. 325).

Diante disso, este texto refere-se a duas horas aula executadas em uma escola estadual no município de Cerro Largo-RS, com uma turma de 8º ano composta por 17 alunos. Essa prática foi desenvolvida por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Como proposta pedagógica, as aulas atuaram na revisão aos conteúdos relacionados ao corpo humano, com foco principal no filme “Osmose Jones – Uma Aventura Radical pelo Corpo Humano” (2001, 90 minutos), produzido pela *Warner Bros. Entertainment*, com direção de Bobby e Peter Farrelly e roteiro de Marc Hyman. O filme “Osmose Jones – Uma Aventura Radical pelo Corpo Humano” apresenta-se em uma mistura de *live action* – mostrando a vida de Frank – e animação – que apresenta o interior de seu corpo, a “Cidade do Frank”.

O personagem central da trama é a célula branca Jones, que, após Frank consumir um ovo contaminado com o vírus Thrax, inicia uma jornada para salvar “a cidade” e a vida de Frank com a ajuda do antigripal Drix. Em paralelo ao que acontece dentro do

corpo, Frank é funcionário de um zoológico, viúvo e com uma filha, Shane, que tenta a todo o momento mudar os péssimos hábitos de higiene e alimentares do pai. Tudo isso reflete-se dentro do corpo, que pouco se preocupa com o maléfico vírus, posto que os avisos de Jones são ignorados por todos, inclusive pelo prefeito corrupto.

A escolha desse filme deve-se à analogia utilizada, que torna a aula lúdica além de divertida. Também, por sua duração, que possibilitou a exibição em duas aulas e por possuir classificação indicativa livre, podendo ser apresentado em qualquer turma. Como afirma Siqueira (2017), contudo, apesar de o filme “Osmose Jones – Uma Aventura Radical pelo Corpo Humano” ser altamente indicado por vários sites como material complementar aos estudos do corpo humano, este não mostra o funcionamento dos sistemas de uma forma integral. Assim, torna-se necessário focar nos objetivos da aula para uma compreensão completa.

Os objetivos da aula, nesse sentido, foram de propor uma visão alternativa aos moldes tradicionais de ensino do corpo humano, por meio das analogias usadas no filme, com abordagens sobre sistema imunológico, nervoso e digestório, além de levar à conscientização acerca de hábitos de higiene pessoal e de alimentação saudável e da ação de medicamentos. Objetivou-se, ainda, auxiliar na compreensão e solução de possíveis erros conceituais presentes no filme, como no caso de Thrax, o vírus vilão da história.

A aula incentivou a capacidade imaginativa e de compreensão dos conteúdos a partir da resignificação do cinema em sala de aula, utilizando ferramentas tecnológicas como facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem, mediado pelo professor. Nesse sentido, pode-se, também, pensar que

por meio do uso das ferramentas midiáticas e da correta mediação do professor, tem-se a oportunidade de potencializar as compreensões sobre saúde voltadas para o indivíduo e sua coletividade, (re)construindo os entendimentos de saúde mais autônomo, no qual o processo de ensino não se limita a uma abordagem de saúde acerca das doenças, do agente causador e da cura, mas sim na troca de saberes e experiências, objetivando ampliar nos sujeitos a visão de saúde, principalmente para o que diz respeito a capacidade dos mesmos relacionar como as questões de saúde estão associadas às condições ambientais, despertando-os para o olhar para as práticas ambientais além do contexto social, político, cultural como determinantes sobre o processo de saúde (WALCZAK; TONELLO; DOS SANTOS, 2020, p. 10).

Além dos objetivos de ensino, foram delimitados os relacionados à formação inicial, que se caracteriza na identificação da importância da utilização do cinema em sala de aula, por meio de um questionário respondido pelos alunos.

## METODOLOGIA

Previamente à exibição do filme, os alunos receberam um questionário com nove perguntas abertas que foram discutidas ao longo da aula, sendo elas: “1. Identifique os tipos de células: a. Osmose Jones; b. Thrax; c. Atendentes do Prefeito; 2. Quais eram os hábitos prejudiciais que Frank cometia? Quais as consequências causadas?; 3. Por que as células da boca jogavam saliva nos alimentos? De que é composta a saliva e qual sua

ação?; 4. Qual é a importância das células brancas na boca?; 5. Qual a diferença entre veias e artérias?; 6. O que é um vírus? Quais são os erros que o vírus do filme apresenta?; 7. Por que, no filme, a delegacia é nos nódulos linfáticos? 8. Qual a principal função do nariz e da mucosa nasal? Por que Frank espirrou?; 9. Qual a função do hipotálamo?”.

Receberam, também, uma ficha de avaliação, contendo sete perguntas pessoais, sendo analisadas nesse relato as seguintes: “1. Você considera útil/gosta de aulas envolvendo filmes?; 2. Com que frequência assiste filmes/séries por lazer?; 3. Tem o hábito de ir ao cinema?; 5. Com que frequência são ministradas aulas com filmes?; 6. A aula contribuiu para aprimorar os conhecimentos acerca do corpo humano? e 7. Dê uma nota para a aula (zero a 10). Se quiser, aponte pontos positivos e negativos e dê sugestões”.

As questões foram desenvolvidas pela abordagem com base nos conteúdos proposta por Napolitano (2003), em que “o professor sugere uma análise do filme com base nas questões levantadas pela história ou em alguma cena particular. (...). O filme é abordado em suas diversas perspectivas, sendo extraído o máximo de informações e questões para o debate” (p. 37).

Durante a exibição do filme, as cenas a seguir foram destacadas, pausando-o e discutindo as abordagens descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Trechos do filme e categorização

Cena	Descrição	Abordagens
00:53-03:00	Frank está com sua filha Shane observando os macacos e consome o ovo contaminado	– Questão 2: Higiene pessoal – Regra dos 10 segundos
03:10-06:30	A cena inicia com a mastigação do ovo, quando Osmose Jones joga saliva no alimento e, em seguida, inicia uma “perseguição policial” que desce pela traqueia, constituída de prédios, que simulam a estrutura ciliada e caindo em uma estrada vermelha (uma artéria), que vai em sentido contrário ao de uma azul (uma veia).	– Questão 1, a – Questão 3: Saliva – Questão 4: Células brancas – Destaque para a traqueia – Questão 5
08:33-11:00	Na boca de Frank um barco de saliva realiza a limpeza dos restos do ovo consumido. Em seguida, aparece o vírus Thrax, que apresenta vários erros conceituais, por possuir um corpo e, na sua própria fala: “Acho que vou aumentar a temperatura aqui”, indica que vai causar febre.	– Questão 6: Vírus e erro conceitual – Febre e processo de defesa do corpo – Questão 1, b
11:00-11:16	Ocorre no Sistema Nervoso Central, quando o prefeito responde perguntas de jornalistas	– Questão 1, c: O que são as células fazendo “ligações”?
15:50-16:10	Ocorre na delegacia, nos nódulos linfáticos. Jones recebe a designação de resolver uma dor de garganta junto com um antigripal.	– Questão 7
18:28-19:00	Chegada do antigripal ao estômago	– Por que o estômago funciona como aeroporto?
32:20-37:20	Fora do corpo, Frank caminha pelo zoológico e espirra por conta de um grão de pólen	– Questão 8
55:10-55:35	Em uma reunião, Thrax fala de seu objetivo de roubar o hipotálamo de Frank	– Questão 9

Fonte: Os autores, 2020.

Posteriormente à exibição foram discutidas questões extras e dúvidas dos alunos, além de dar a oportunidade de concluírem as respostas das questões. Para a obtenção dos resultados foram utilizadas as respostas do questionário, realizando-se uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Segundo Lüdke e André (2013, p. 53), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”. Para não haver a identificação e a diferenciação dos alunos, atribuiu-se a cada um a letra A e enumeramos os mesmos de 1 a 17.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da analogia entre o corpo humano e uma cidade presente no filme, é possível identificar vários conceitos, mas, também, erros conceituais. A estes foi dada uma atenção especial, uma vez que podem contribuir na formação de entendimentos errôneos pelos alunos. Os principais deles estão no vilão Thrax, que, em nome de interesses comerciais, é um vírus com um corpo celular humanoide e com o poder de “aumentar a temperatura” do corpo de seu hospedeiro, Frank.

Os vírus são estruturas constituídas por um genoma de DNA ou de RNA, sem capacidade de multiplicação independente e que dependem das organelas celulares para a sua proliferação. Eles também não são capazes de utilizar energia nem apresentam a maquinaria necessária para a síntese de suas próprias moléculas e, por isso, são parasitos intracelulares obrigatórios. Dessa forma, o filme erra ao trazer Thrax com um corpo próprio, assim como o vírus não aumenta a temperatura do corpo, sendo essa uma resposta imunológica à sua presença (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2012).

Isso justifica-se pelo fato de o filme “Osmose Jones” ter sido produzido com fins comerciais e não didáticos. Diferentemente de documentários e videoaulas, os recursos midiáticos do cinema têm como principal objetivo provocar a diversão, trazer uma reflexão ou uma crítica à alguma situação. No filme em questão é possível levantar o debate sobre a necessidade de hábitos de higiene e a prática de exercícios para a manutenção da saúde plena.

A aula foi satisfatória em diversos sentidos, pois, analisando a Questão 6, apenas dois alunos consideraram seu entendimento como parcial, ocasionado, principalmente, pela dificuldade de responder às questões enquanto assistiam o filme. As respostas das questões demonstraram a compreensão dos conceitos, e a facilidade em associar os conteúdos às analogias presentes no filme foram um demonstrativo de que houve a recorrência de termos anteriormente vistos nas aulas de Ciências.

Em um contexto de crise do ensino, caracterizado por cortes de verbas, alunos e professores desmotivados, aulas expositivas e pouco dinâmicas, o emprego de metodologias alternativas ao ensino tradicional, tais como filmes, é de grande importância no contexto formativo dos alunos, uma vez que, de acordo com suas próprias concepções, esse tipo de aula “Descontrai” (A2, A5), “[...] são mais divertidas e ajudam no aprendizado” (A15), e é um “[...] um jeito diferente de estudar os conteúdos” (A10). Dessa forma, em concordância com Oliveira, Moura e Sousa (2015),

As TIC's devem sim, ser utilizadas como ferramentas de apoio, pois as mesmas, quando usadas de forma adequada geram aprendizagem significativa, há um aumento da criatividade e motivação nos alunos, ou seja, a aula se torna dinâmica e interativa. Portanto, as tecnologias vêm para nos proporcionar uma educação de qualidade, com a inclusão digital e dinamização, no processo de ensino aprendizagem (p. 92).

Ao longo do tempo ocorreram diversas tentativas de inserção do cinema em sala de aula e, atualmente, essa metodologia é indispensável na constituição do aluno pertencente a era das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Napolitano (2003, p. 11) considera que “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Ao contrário de grande parte das metodologias utilizadas atualmente, os filmes comerciais não foram produzidos com fins didáticos e, além de caracterizar um meio de comunicação cultural em massa, também fazem parte da indústria do lazer (NAPOLITANO, 2003). Dessa forma, têm a capacidade de tornar as aulas próximas das vivências cotidianas dos alunos, uma vez que, em análise à questão 2, 70% dos alunos (12:17) assistem filmes diária ou semanalmente e 24% (5:17) pelo menos uma vez por mês. Uma grande parte dos alunos (16:17), no entanto, não possui o hábito de ir ao cinema, posto que, destes, 2 nunca foram, como apontado nas respostas da questão 3.

Diferentemente de assistir filmes por lazer, “quando um professor resolve utilizar filme para enriquecer suas aulas, é preciso que tenha um objetivo didático bem definido, saber o porquê da sua exibição, como também, é preciso criar critérios para a escolha” (CHIAPETTI; FREITAS, 2020, p. 49). Assim, os filmes não devem se reduzir à exibição pela simples apreciação, uma vez que o professor deve propor leituras voltadas ao objeto de ensino, que, na prática aqui refletida, foi realizado a partir de questionários e discussões orais durante a exibição. Logo, considerar o cinema um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos, configura-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação e de educação (FANTIN, 2015).

Expandindo a análise, além da grande frequência na utilização de longas metragens como forma de lazer, todos os alunos (17:17) consideravam úteis/gostavam de aulas envolvendo filmes, conforme demonstrado na questão 1. Em algumas das respostas aparece: “*todos gostamos de olhar filmes*” (A1), assim como “*os alunos prestam atenção, pois os filmes não são comuns na escola*” (A4).

Conforme apontado na própria escrita do aluno A4, os filmes não são comuns na escola, e a questão 5 comprova essa informação. Há, nesse caso, incoerência entre os resultados, pois, apesar de pertencerem a mesma turma, a frequência de aulas envolvendo filmes obteve respostas diferentes, sendo elas: trimestralmente (7:17), bimestralmente (3:17), mensalmente (4:17), além de 3 alunos que não responderam. A maior frequência nas respostas (41%), porém, mostrou que, em média, são ministradas aulas com filmes trimestralmente.

Assim, é notório que, apesar de os alunos assistirem filmes com bastante frequência e gostarem de aulas envolvendo-os, pouquíssimas vezes os professores utilizam essa metodologia. Os principais problemas que geralmente são apontados pelas escolas é a falta de infraestrutura e de tempo de aula. No contexto escolar em que se desenvolveu esta atividade, contudo, todas as salas de aula são equipadas com Datashow e caixas de som. Já no que se refere ao tempo reduzido de aula, é possível utilizar apenas algumas cenas dos filmes ou trabalhar com a interdisciplinaridade.

As dificuldades envolvendo o uso de filmes em sala de aula, entretanto, não se restringem apenas àquelas estruturais e temporais (NAPOLITANO, 2003). A Educação Brasileira é, historicamente, resistente a mudanças tecnológicas, recorrendo sempre ao método tradicional de ensino, ancorado no livro didático, deixando de lado diversas metodologias que poderiam contribuir no processo de ensino e de aprendizagem. Nogueira (2018) compara a leitura de textos com a leitura das imagens fílmicas, ao afirmar que

É fato que a leitura é uma das atividades que define o ser humano, traz conhecimentos, estimula a imaginação, os sentidos e as emoções, melhorando os relacionamentos sociais de várias maneiras. No entanto, é possível fazer também leituras por meio dos filmes e colocar a cultura e a imaginação a serviço da educação, afinal, desde a sua origem até hoje as produções cinematográficas conseguem dialogar com pessoas de todas as idades de todos os níveis sociais, culturais e econômicos (p. 23).

Dessa forma, Flores (2017, p. 76) cita que “uma educação de qualidade mais apurada depende em parte do quanto se aproveita desse curso tecnológico, cada vez mais populares acessíveis, para tornar nos conhecimentos construídos a partir das práticas escolares em conquistas para toda sociedade.” Em vista disso, atribui-se à formação inicial e continuada de professores a carência na abordagem dos temas relacionados às diferentes metodologias, inibindo a possibilidade de vivenciar uma escola lúdica e que promova, sempre que possível, o interesse pelo conhecimento.

## CONCLUSÕES

As aulas aqui discutidas serviram como forma de recorrência aos conteúdos relacionados ao corpo humano e saúde vistos anteriormente. A partir das orientações dadas pelas questões e comentários feitos, os alunos aprenderam os pontos previstos no texto, além de compreenderem sobre erros conceituais presentes no longa, evitando a internalização de conceitos errôneos. O ponto mais marcante da aula, porém, foi a percepção de uma educação que não está voltada aos interesses dos alunos, uma vez que aulas envolvendo filmes são de fascínio coletivo dos mesmos, mas são pouco executadas na prática.

Além disso, como comprovado pelas respostas das questões, essa metodologia auxilia na constituição da capacidade imaginativa e de associação da linguagem fílmica cotidiana com os conhecimentos provenientes do ensino de Ciências na escola, não excluindo a promoção da conscientização acerca da problemática saúde, tema transversal e de interesse coletivo a todos, levando à constituição de um cidadão crítico e pensante ante a diferentes situações. Por fim, Napolitano (2003, p. 17), cita que “Quanto mais

elementos de relação ensino-aprendizagem estimularem o interesse dos alunos e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançado, tanto mais o uso do cinema em sala de aula será otimizado”.

## NOTA

Artigo aceito e revisado a partir do evento 7º Congresso Internacional de Saúde (7º CISAúde-2020) ocorrido em formato *on-line* de 7 a 9 de outubro de 2020.

## REFERÊNCIAS

- BAUMGRATZ, Cleiton Edmundo; SANTO HERMEL, Erica do Espírito. O conteúdo sobre o corpo humano nos livros didáticos de biologia no início de século XX (1920-1950). *Tecné, Episteme e Didaxis: TED*, [S.l.], Número extraordinário, p. 2.751-2.756, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15363>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação e a base*. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 5 set. 2020.
- CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; FREITAS, Glauber Magalhães de. Os filmes como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 23, p. 43-61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/37765>. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499437765>. Acesso em: 8 set. 2020.
- COSTA, Elaine Cristina Pereira; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. Luz, câmera, ação: o uso de filmes como estratégia para o ensino de Ciências e Biologia. *Revista Práxis*, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/625>. Acesso em: 18 set. 2020.
- COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti *et al.* Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do Ensino Fundamental. *Rev. Eletr. Enf.*, 15(2), p. 506-515, 2013. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/7862/1/2013\\_art\\_fssousa2.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/7862/1/2013_art_fssousa2.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.
- FANTIN, Monica. Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha dos filmes para crianças. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Universo Produção, v. 1, p. 178-186, 2015. Disponível em: [https://www.redekinho.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto\\_Educacao10CineOP\\_WEB.pdf](https://www.redekinho.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.
- FLORES, Viviane. *Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20347>. Acesso em: 7 set. 2020.
- FREY, Daniela. “O despertar de uma paixão”: o uso de um filme pode contribuir no ensino da cólera e da teoria da evolução? 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29287/2/daniela\\_frey\\_ioc\\_mest\\_2018.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29287/2/daniela_frey_ioc_mest_2018.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.
- JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchôa; CARNEIRO, José. *Biologia celular e molecular*. 9. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da; FERREIRA, Maira. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, RJ, v. 22, n. 2, abr./jun. 2015, p. 429-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/GBGphGHFh7CZpDZNvkhc9zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- MARTINS, Aline de Oliveira; KRUG, Marília de Rosso; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Saúde no contexto escolar: um estudo com professores do ensino básico de uma escola estadual da cidade de Cruz Alta-RS. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 6, n. 12, p. 457-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/316/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Helvio. *O projeto “O cinema vai à escola”*: uma abordagem a partir da compreensão dos professores. 2018. 138 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2027>. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. “TIC’S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno”. *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte-MG, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347644274\\_Tecnologias\\_digitais\\_no\\_fazer\\_pedagogico\\_dos\\_professores\\_opcao\\_ou\\_imposicao](https://www.researchgate.net/publication/347644274_Tecnologias_digitais_no_fazer_pedagogico_dos_professores_opcao_ou_imposicao). Acesso em: 15 set. 2020.

OSMOSE JONES – Uma aventura radical pelo corpo humano. Direção: Bobby Farrelly, Peter Farrelly. Produção: Denis Edwards, Zak Penn, Livem Houg, Bobby Farrelly, Bradley Thomas. EUA, Warner Bros. 2001, DVD.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de *et al.* Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 143-161, jun. 2015. ISSN 1982-5153. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n2p143>. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n2p143>. Acesso em: 12 set. 2020.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera-de-; CARVALHO, Graça Simões de. Educação em saúde, mediada por filme comercial, na formação de professores de ciências da natureza. *Revista Contexto & Educação*, 34(109), p. 74-89, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8705>. Acesso em: 8 set. 2020.

SANTOS, Fabricia Damando. *Descoberta do desânimo de alunos em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem*: um modelo a partir da mineração de dados educacionais. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148320>. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, Kathya Rogéria da; SANTOS, Felipe Giuliano Pacheco dos; CUNHA, Marcia Borin da. Ciência e cinema: um olhar para as possibilidades no ensino de ciências. *Arquivos do Mudi*, v. 21, n. 3, p. 109-119, 12 dez. 2017. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/40946/pdf\\_1](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/40946/pdf_1). Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, Rubia Patrícia Noronha da *et al.* Concepções de professores sobre os processos de educação em saúde no contexto escolar. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, a. 32, n. 103, p. 146-164, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6563>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SIQUEIRA, Priscyane Barreto. *Análise fílmica da animação “Osmose Jones” e sua utilização como material complementar no ensino de ciências e biologia*. 2017. 39 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Seropédica, 2017. Disponível em: <http://repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/bitstream/1235813/2912/1/Priscyane%20Barreto%20Siqueira%20-%20Jul%202017.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. Análise da educação em saúde nos parâmetros curriculares nacionais a partir de uma nova perspectiva. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., Águas de Lindoia, SP, 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0051-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0051-1.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

VISINTAINER, Daniela Sastre Rossi; SOARES, Félix Alexandre Antunes. O desenvolvimento de estratégias de ensino para a promoção da saúde na formação docente continuada. *Revista Contexto & Educação*, 34(109), p. 52-73, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8615>. Acesso em: 20 nov. 2021.

WALCZAK, Aline Terezinha; TONELLO, Leonardo Priamo; DOS SANTOS, Eliane Gonçalves. Educação em saúde e suas abordagens integrativas com a educação ambiental nas propostas pedagógicas com o uso de filmes: uma análise sobre a produção científica. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 6. Ed. Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i0.1685>. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1685/1245> Acesso em: 27 nov 2021.

ZANCUL, Mariana de Senzi; GOMES, Paulo Henrique Mendes. A formação de licenciandos em ciências biológicas para trabalhar temas de educação em saúde na escola. *Rempec – Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 4, n. 1, p. 49-61, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/download/21097/12571/77510>. Acesso em: 19 nov. 2021.

# SAÚDE E DROGAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS, CRIANDO UM PROBLEMA NO SUL DA COLÔMBIA

Jonathan Andrés Mosquera<sup>1</sup>  
Laura Lucía Ariza Vera<sup>2</sup>  
Julián Camilo Perdomo Trujillo<sup>3</sup>  
Elías Francisco Amórtegui Cedeño<sup>4</sup>

## RESUMO

Atualmente, o nível de reconhecimento e percepção que os jovens têm sobre questões de saúde responsável é baixo. Por isso, na adolescência, os aspectos relacionados à saúde não são considerados essenciais. Essa concepção na população jovem leva, desde tenra idade, a se expor a riscos e problemas de saúde relacionados ao consumo e ingestão de várias substâncias. Entre essa diversidade de substâncias, existem drogas (depressores, estimulantes e alucinógenos) e alimentos que são ingeridos sem levar em consideração as consequências de seu consumo que, às vezes, causam danos ao organismo. Assim, a Educação em Saúde é um tema emergente na educação, e sua conexão com a sala de aula de ciências contribui significativamente para o desenvolvimento de pensamento crítico e atitudes saudáveis. Desta forma, é apresentado um estudo documental, cujo objetivo é reconhecer as construções teóricas em torno da dimensão dos vícios e da educação científica. Para isso, foram revisadas 23 referências acadêmicas, incluindo teses de Graduação e Pós-Graduação, compiladas em revistas indexadas, bancos de dados e repositórios bibliográficos. A sistematização foi realizada com o Resumo Analítico Educacional – RAE – e, a partir disso, foi construída uma matriz de revisão. Entre os achados mais relevantes destaca-se o agrupamento do material revisado em três categorias discursivas: Droga na Sala de Aula de Ciências, Uso de Substâncias Psicoativas e Educação em Saúde – Drogas. Assim, são reconhecidas diretrizes metodológicas voltadas à prevenção do consumo de drogas, ou seja, posições de natureza biológica e clínica. Os registros que incluem o assunto na sala de aula de maneira formal, porém, são poucos devido a emoções como apatia e desinteresse no corpo docente e a tendência de pensar nos vícios como uma questão de psicologia.

**Palavras-chave:** Educação em saúde; drogas; ensino de ciências; estado da arte.

## HEALTH AND DRUGS IN SCIENCE EDUCATION, BUILDING A PROBLEM IN SOUTHERN COLOMBIA

### ABSTRACT

Currently, the level of recognition and perception that young people have about responsible health issues is low. Therefore, in adolescence, health-related aspects are not considered essential. This conception in the young population leads, from an early age, to expose themselves to risks and health problems related to the consumption and ingestion of various substances. Among this diversity of substances, there are drugs (depressants, stimulants and hallucinogens) and foods that are eaten without taking into account the consequences of their consumption and sometimes cause damage to the body. Thus, Health Education is an emerging theme in education and its connection with the science classroom contributes significantly to the development of critical thinking and healthy attitudes. In this way, a documentary study is presented, whose objective is to recognize the theoretical constructions around the dimension of addictions and scientific education. For that, 23 academic references were reviewed, including undergraduate and graduate theses, compiled in indexed journals, databases and bibliographic repositories. The systematization was carried out with the Educational Analytical Summary - RAE and, from that, a review matrix was built. Among the most relevant findings, we highlight the grouping of the material reviewed in three discursive categories: Drugs in the Science Classroom Uses Psychoactive Substances and Health Education - Drugs. Thus, methodological guidelines for the prevention of drug use are recognized, that is, positions of a biological and clinical nature. On the contrary, records that formally include the subject in the classroom are few, due to emotions such as apathy and disinterest in the faculty and the tendency to think of addictions as a matter of psychology.

**Keywords:** Health education; drugs; science teaching; state of the art.

ACEITO EM: 20/12/2021

<sup>1</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. lalaariza7@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. julianperdomot@gmail.com

<sup>3</sup> Autor correspondente: Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. jonathan.mosquera@usco.edu.co

<sup>4</sup> Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. <http://orcid.org/0000-0001-9179-1503>. elias.amortegui@usco.edu.co

## INTRODUÇÃO

O problema social que se gera na fase juvenil em relação à saúde é a pouca importância que lhe é atribuída pela comunidade juvenil, devido ao pouco conhecimento ou pesquisas que tratam sobre saúde. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a saúde é um fenômeno do comportamento humano que engloba diferentes estados de bem-estar físico, mental e social. De acordo com essa mesma entidade, saúde também é um processo que não só implica a ausência de doenças ou enfermidades, mas também transcende a vida do ser humano em diferentes áreas de formação.

Esse problema leva o jovem inconsciente a mergulhar em um mundo de fácil acesso a algumas substâncias psicoativas como as drogas (depressores, estimulantes e alucinógenos), sem saber os efeitos nocivos que esse consumo excessivo pode causar. Como consequência direta desse consumo, apresenta a dimensão das dependências. No campo da educação essa questão pode ser abordada a partir da Educação em Saúde (ES).

Este campo de investigação foi referenciado por Gavidia (2016) e o Grupo COM-SAL da Universidade de Valencia, que consideram que a saúde é um eixo transversal na educação de crianças e jovens no mundo. Esses autores afirmam, no entanto, que a ES é uma disciplina pendente no currículo, principalmente em ciências, quando os conteúdos tendem a ser enquadrados em uma posição positivista e única para o conhecimento científico. Além disso, o desenvolvimento do ES em sala de aula apresenta uma série de dificuldades estruturais, uma vez que, ao limitar o conteúdo às questões biológicas e científicas, as questões sociais, emocionais, psicológicas e culturais que afetam os comportamentos são deixadas de lado na saúde das pessoas. Ou seja, a formação limitada e reducionista que se dá em sala de aula para diversos temas da saúde, como as dependências, não só gera concepções alternativas no corpo discente, mas também repercute em suas práticas e ações na sociedade.

Por outro lado, a abordagem tradicionalista que tem se dado ao ES e às questões relacionadas ao consumo de substâncias psicoativas, seja por diversão, depressão ou prescrição médica, tem gerado uma profunda lacuna de saberes e práticas desde a escola. Consequentemente, Chuga (2016) afirma que a falta de atividades e estratégias curriculares e extracurriculares na escola e na família, onde os jovens são apoiados, educados e sensibilizados para o não consumo dessas substâncias, influencia que a população jovem não fique atenta a esse consumo. Esse vazio está relacionado às concepções que os professores trazem para a sala de aula e às poucas estratégias que se definem a partir das políticas nacionais de educação para dimensionar a inserção da saúde na educação formal e constituir o que Gavidia (2016) chama de uma escola saudável. Além disso, essas deficiências no processo de formação têm impacto nas experiências de vida dos alunos. A baixa visibilidade e o reconhecimento da saúde nas salas de aula têm desestimulado o desenvolvimento de propostas de pesquisas em torno da geração de estratégias de formação para educar no âmbito das competências em saúde humana e, principalmente, para o reconhecimento das dependências como um possível problema a ser vinculado ao ensino de ciências.

O exposto leva a pensar que abranger a temática da saúde nas instituições de ensino permite formar conceitos que contribuam para gerar reflexões adequadas sobre como viver a vida. Deve-se levar em consideração, no entanto, que a abordagem da educação em saúde está relacionada tanto ao desenvolvimento pessoal quanto ao desenvolvimento social do aluno, aumentando os valores que lhe permitem ter autonomia própria do cuidado pessoal. Além disso, esse processo possibilita ao corpo discente assumir uma relação com o meio ambiente de forma positiva. Assim, o objetivo das práticas de saúde desenvolvidas nas instituições de ensino é que esses conteúdos sejam utilizados no cotidiano e que sejam os próprios alunos que ensinem à família a importância de se ter um estado de bem-estar físico, promovendo mentalmente também o cuidado pelos outros. Por isso, é necessário abordar especificamente os problemas que os jovens têm em relação às drogas, seu uso, suas concepções e os malefícios que podem ter para a saúde humana.

Desta forma, o Ensino Médio permite, por meio das ciências naturais, explicar, informar e esclarecer sobre o fenômeno da saúde, uma vez que esta área tem a capacidade de ministrar aulas teóricas e práticas, nas quais o aluno interage com seus ambientes, assumindo a responsabilidade pela sua saúde pessoal e coletiva. Assim, a prática de uma ES correta e adequada irá permitir a cooperação grupal entre os alunos, promovendo as suas competências sociais e desenvolvendo o pensamento crítico ante os problemas de saúde que se geram no seu meio. Por esse motivo, este texto apresenta o estado da arte em torno da dimensão da dependência na Educação para a Saúde e sua vinculação ao processo de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza.

## METODOLOGIA

Este estudo foi delineado sob uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que a revisão documental é utilizada como técnica de análise, seguindo a proposta de Amórtegui, Rivas e Mosquera (2017). Para isso, foram sistematizadas 23 produções bibliográficas de um período de tempo entre os anos de 1989 e 2019. Para a revisão bibliográfica recorreremos a portais de relevância acadêmica, como Google Scholar, Science Direct, Eric, Redalyc, Scopus, Informed, Arbor e Revhbanera. Além disso, foram pesquisados os portais de Revistas Indexadas na área de Ensino de Ciências e Educação em Saúde. Por outro lado, foram revisados diversos repositórios digitais, como é o caso da plataforma Biblioteca Central da Universidade Surcolombiana.

Para a compilação das produções bibliográficas, considerou-se a utilização de descritores de busca, como *“Drogas e Ensino de Ciências”*, *“Uso de drogas em adolescentes”*, *“Ferramentas didáticas para cobrir a dimensão Dependências”* e *“Educação para as dependências”*. Da mesma forma, para cada uma das obras revisadas foi construído um Resumo Educacional Analítico (RAE), utilizando o modelo da Tabela 1.

Tabela 1 – Formato Resumo Analítico Educativo – RAE

<b>Tipo de documento</b>	Artigo
<b>Plataforma de circulação</b>	Revista Bio-grafia: Escritos sobre a biologia e seu ensino.
<b>Título</b>	As drogas. Uma ressalva pedagógica para a ensino do sistema nervoso.
<b>Autor</b>	Torres Duran, A. M.; Gaviria Rivera, A. M.
<b>Filiação</b>	Universidade Pedagógica Nacional – Colômbia
<b>Sínteses</b>	A proposta metodológica, desenvolvida em cinco fases, permitiu ao aluno desempenhar diferentes funções e melhorar seu processo de aprendizagem. Na Fase 1 o aluno assumiu um papel autocrítico e reflexivo em relação às suas ideias. A fase 2 permitiu ao aluno participar mais ativamente do seu processo de aprendizagem, desde a metacognição e autonomia, para resolver diferentes situações-problema. Os alunos conheciam previamente as atividades a serem desenvolvidas; eles se organizaram em equipes para solucionar as questões e problemas propostos. O plano de trabalho foi entregue semanalmente, e, respeitando os ritmos de aprendizagem e estilos de trabalho, foi proposta uma data de entrega e socialização. Na Fase 3 o aluno aproveitou melhor a explicação dos tópicos, pois havia ampliado seus conhecimentos anteriores e, portanto, compreendido melhor a linguagem científica. Na Fase 4 o aluno participou do trabalho científico e entendeu a organização do sistema nervoso em diferentes grupos de animais. Por fim, na Fase 5, utilizou-se a argumentação de situações-problema, os exercícios de pesquisa e socialização de resultados, a leitura de artigos em revistas populares de ciência e a elaboração de relatórios de práticas.
<b>Palavras-chave</b>	Ensino, sistema nervoso, unidade didática, drogas.
<b>Problema de Pesquisa</b>	Estudos do Observatório Nacional de Saúde Mental e Drogas (ONSM, 2011 ) mostram uma alta vulnerabilidade ao uso de substâncias psicotrópicas em idades escolares entre 12 e 15 anos; fica evidenciada, portanto, a necessidade de ensinar os malefícios do consumo das drogas como parte do processo de prevenção ao uso de psicofármacos e treinamento em cuidados com o corpo, higiene e saúde, desde as primeiras séries do Ensino Médio e não apenas na décima e décima primeira conforme consta nas Normas.
<b>Objetivos</b>	Divulgar as estratégias que permitiram melhorar o ensino-aprendizagem do Sistema Nervoso na oitava série e sua contribuição para a conceituação e formação de atitudes científicas nos alunos, por meio da introdução de uma unidade didática.
<b>Mostra de pesquisa</b>	152 alunos da oitava série da Instituição Oficial de Medellín.
<b>Metodologia</b>	A construção da proposta teve início com 152 alunos da oitava série de uma instituição oficial de Medellín em 2012, que foram diagnosticados e encontraram dificuldades para compreender o funcionamento do sistema nervoso. A primeira versão da unidade didática foi construída a partir da pergunta: O que acontece com nosso corpo quando nos apaixonamos? A revisão bibliográfica sobre o tema sistema nervoso e suas alterações foi feita em textos universitários, livros especializados e artigos científicos, e foi desenvolvida com dois grupos da oitava série.
<b>Resultados</b>	A proposta metodológica, desenvolvida em cinco fases, permitiu ao aluno desempenhar diferentes funções e melhorar seu processo de aprendizagem. Na Fase 1 o aluno assumiu um papel autocrítico e reflexivo em relação às suas ideias. A fase 2 possibilitou ao aluno uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem desde a metacognição e autonomia para a resolução de diferentes situações-problema, bem como o aprimoramento do trabalho em equipe. Os alunos conheciam previamente as atividades a serem desenvolvidas; eles organizaram-se em equipes para solucionar as questões e problemas propostos. O plano de trabalho foi entregue semanalmente, e, respeitando os ritmos de aprendizagem e estilos de trabalho, foi proposta uma data de entrega e socialização. Na Fase 3 o aluno aproveitou melhor a explicação dos tópicos, pois haviam ampliado seus conhecimentos anteriores e, portanto, compreendido melhor a linguagem científica. Trabalhou-se com a esta sequência: Generalidades do sistema nervoso, classificação de células nervosas, impulso nervoso, formas de percepção dos seres vivos, sistema nervoso em animais, sistema nervoso humano e alterações do sistema nervoso. As estratégias e ferramentas de apoio que permitiram aos alunos avançar na aprendizagem, desde o nível celular ao nível sistêmico, foram: guias de trabalho de aula, <i>wiki</i> para o trabalho em casa, vídeos educativos da plataforma Moodle e exercícios de pesquisa com a comunidade. Na Fase 4 o aluno participou do trabalho científico e entendeu a organização do sistema nervoso em diferentes grupos de animais.
<b>Conclusões</b>	A construção de unidades didáticas é parte fundamental do trabalho em sala de aula, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e à ampliação de espaços que favoreçam a criatividade, a compreensão e a autonomia; além disso, objetiva promover conhecimentos que sirvam para colocar em prática conceitos científicos e tecnológicos, a fim de promover a participação cidadã responsável. É muito importante estabelecer em sala de aula a fase de reconhecimento das ideias anteriores, pois é uma matéria-prima de grande valor no planejamento para o professor e na compreensão de novos conhecimentos para os alunos.
<b>Tipo de trabalho</b>	Investigação
<b>Autor RAE</b>	LLAV – JCPT – JAM

## RESULTADOS

A partir da recolha de informação é efetuada uma análise documental em relação às principais investigações na área de estudo. Desta forma, foi construída uma Matriz de Análise (Tabela 2), na qual são identificadas as principais categorias de análise em relação às 23 referências coletadas.

Tabela 2 – Matriz de análises

<b>Categoria</b>	<b>Autor, País, Ano</b>	<b>Aspectos metodológicos</b>
Dependências na Aula de Ciências	Becerra, A. 2009. Espanha	Unidade didática estruturada em cinco sessões sobre o tema.
	Gutiérrez, E.; Zárate, M. 2019. Bolívia.	Eles introduziram um manual interativo, como recurso didático, para trabalhar as questões de prevenção ao uso de drogas.
	Paredes, R. 2017. Equador.	Foram realizadas campanhas de prevenção por meio de pesquisas, analisando a ideia de cartazes e propagandas contra o uso de drogas.
	Pérez, Y. 2011. Cuba	Instituíram o modelo pedagógico de prevenção desse fenômeno social com abordagem ontogenética.
	Torres Duran, A. M.; Gaviria Rivera, A. M. 2012. Colômbia.	Eles realizaram uma unidade didática a partir da aprendizagem baseada em problemas.
	Barros, A.; Méndez, C.; Saavedra, J. 2017. Colômbia.	Eles criaram o método do caso como estratégia didática para o ensino do Sistema Nervoso, que contribui para a prevenção do álcool e do tabaco.
	Aguilar, C.; Macías, M.; Rivero, M.; Chirolded, S. 2008. Cuba.	Eles propuseram um modelo teórico metodológico para a prevenção das manifestações de drogas em ambientes juvenis.
	Rocha, T.; Fortes, M. 2015. Brasil.	Eles usaram uma temática social pedagógica, como o esporte, para o desenvolvimento de pesquisas sobre drogas proibidas no esporte.
	Medina, K.; Urra, C. 2015. Chile.	Elaboraram uma proposta pedagógica para promover a alfabetização em saúde sobre o tema drogas no 4º ano do Ensino Médio.
Consumo de substâncias psicoativas	Gálvez, E.; González, M.; Pérez, G. 2000. Cuba.	Realizaram um estudo observacional transversal sobre o uso de drogas.
	Dörr, A. <i>et al.</i> , 2009. Chile	Determinaram a taxa de consumo de jovens de diferentes setores da economia.
	Montoya, A.; Espinosa; Corrales, S.; Segura, A. 2008. Colômbia.	Realizaram um estudo transversal descritivo para mostrar a taxa de estudantes que consomem substâncias psicoativas.
	Montoya, E.; Cunningham, J.; Brands, B.; Strike, C.; Wright, M. G. M. 2009. Colômbia	Realizaram um estudo descritivo e transversal para perceber o uso de drogas por estudantes de diferentes anos da universidade.
	Ospina, J.; Herrera, G.; Manrique, F. 2013. Colômbia.	Aplicaram uma pesquisa para avaliar a prevalência do uso de substâncias ilegais e a acessibilidade das substâncias.
	Medina, Y. <i>et al.</i> , 2017. Cuba.	Caracterizaram o consumo de substâncias viciantes (tabaco, álcool).
	Quaresma, F.; Hoffert, L. 2017. Brasil.	Identificaram o início do consumo de álcool por adolescentes, relacionando esse uso à experimentação de outras drogas.
	Peláez, B. <i>et al.</i> , 1989. Colômbia.	Realizaram um estudo transversal para identificar o uso de substâncias psicoativas em alunos de escolas públicas e privadas.
Educação em Saúde - Dependências	Sepúlveda, J.; Roa, J.; Muñoz, M. 2011. Chile.	Aplicaram um questionário para determinar os fatores sociais associados ao uso de drogas.
	Cabezas, C. 2019. Chile.	Avaliaram as concepções sobre as estratégias preventivas do uso de drogas em sala de aula.
	Mahecha, E.; Morales, J.; Cleves, M.; Robayo, R. 2012. Colômbia.	Identificaram fatores de risco relacionados a substâncias psicoativas em estudantes de 10 a 19 anos.
	Chuga, I.; Tanya, N. 2016. Equador.	Por meio de uma pesquisa, eles determinaram os fatores que influenciam o consumo de substâncias psicotrópicas e entorpecentes.
	Saravia, J.; Gutiérrez, C.; Frech, H. 2018. Peru.	Com base em uma análise e verificação de antecedentes, foi realizada uma análise da III Pesquisa Nacional sobre prevenção e uso de drogas em escolares em áreas urbanas do Peru.
	LOSADA SALGADO, N.; CHICA LASSO, M. F. 2017. Colômbia.	Realizaram uma descrição de cada investigação realizada anteriormente para fazer uma análise crítica em relação a essas investigações relacionadas com drogas e prevenção.

## DISCUSSÃO

Levando em consideração a Tabela supra, foram identificadas três categorias: *Dependências na Aula de Ciências* (9 relatórios), *Consumo de Substâncias Psicoativas* (8 relatórios) e *Educação em Saúde – Dependências* (6 relatórios).

Assim, fica evidenciada a profunda ênfase que tem sido dada ao estudo das drogas e outras dependências do ponto de vista biológico e/ou clínico. A vinculação desses temas aos processos de formação, no entanto, especialmente no campo das ciências naturais, é um campo pouco explorado. Dentre as experiências já relatadas na linha Educação para a Saúde e a dimensão das dependências, é válido citar a introdução de Unidades de Ensino e campanhas de prevenção. O acompanhamento, todavia, que se tem dado a essas estratégias é pequeno e a avaliação não tem permitido que as experiências ganhem significado no currículo.

Em relação à categoria discursiva Dependências na Sala de Ciências, foram registradas propostas para vincular a dimensão das dependências em escolas, universidades e centros de ensino. Na maioria dos casos buscou-se a diminuição do consumo de substâncias psicoativas e o reconhecimento das implicações dessa ação na saúde humana. Diante do exposto, Becerra (2009) propôs uma Unidade Didática sobre os efeitos das drogas na saúde e no comportamento social. Por sua parte, Gutiérrez (2019) elaborou um manual interativo para abordar esta questão no âmbito do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) na Espanha. Do mesmo modo, campanhas de prevenção têm sido desenhadas em torno do sistema educativo em diferentes graus de formação (PAREDES, 2017), e há avanços na consolidação de um modelo pedagógico que inclua esta dimensão da Educação para a Saúde no currículo (PÉREZ, 2011).

Por outro lado, as investigações agrupadas na categoria Consumo de Substâncias Psicoativas foram desenvolvidas em diferentes fases da escolaridade. Nesse caso, foram identificados estudos que denotam o crescimento exponencial do uso de drogas e o desenvolvimento de dependências como problema social e de saúde, principalmente em crianças e jovens. Desta forma, as estatísticas mostram a frequência com que diferentes grupos de pessoas recorrem ao consumo e uso indevido de substâncias psicoativas. Assim, no trabalho de Gálvez, González e Pérez (2000) foi pesquisado um grupo de estudantes de medicina, constatando que as substâncias mais consumidas nesta população são as lícitas, como álcool, tabaco e medicamentos antidepressivos. Também Dörr *et al.* (2009) aplicaram um questionário de avaliação psicossocial em dois contextos, diferenciados por suas condições socioeconômicas. Estes autores afirmam que o consumo de substâncias, como a maconha, em adolescentes está relacionado a aspectos sociais, como pobreza, disfunção familiar e às próprias concepções e emoções do indivíduo. Em um âmbito geral, é reconhecido nessas investigações que o consumo de substâncias lícitas e ilícitas na população jovem começa, em média, aos 15 anos.

Da mesma forma, as referências levantadas para a categoria Educação em Saúde – Dependências – permitiram caracterizar os múltiplos fatores que afetam o consumo de substâncias psicoativas e levam ao desenvolvimento de dependências. Da mesma forma, nas pesquisas analisadas foi reconhecido que a saúde é construída a partir de uma perspectiva biopsicossocial, em que a dimensão afetiva e as relações interpessoais mar-

cam a idade em que se ingressa no mundo das drogas. Em outras palavras, a construção da saúde como fenômeno cultural requer o reconhecimento da dimensão afetiva para enfrentar problemas no campo das dependências, e esse processo pode ser apoiado pelo ensino de ciências. É por isso que Sepúlveda, Roa e Muñoz (2011) realizaram um estudo analisando fatores sociodemográficos e econômicos por meio de um questionário central. Os autores registraram que o consumo de álcool está relacionado a fatores como o estresse acadêmico e a influência das vendas e pontos de venda dentro e perto de instituições de ensino. Por sua vez, o uso de maconha está relacionado a fatores como a falta de alfabetização científica em torno das repercussões dessa droga no sistema nervoso humano e sua influência no plano social ou pessoal.

Na mesma linha, Aguilar *et al.* (2008) abordaram as concepções que os jovens cubanos tinham sobre as drogas, seu uso, consumo e as repercussões na saúde. Nesse caso, os autores propõem como estratégia pedagógica um modelo baseado no pensamento crítico e na vinculação da ciência aos aspectos cotidianos da tecnologia e da sociedade, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico. Também Cabezas (2019) trabalhou com professores em formação no Chile, reconhecendo suas concepções sobre esta dimensão da saúde e constatando que a maioria de sua população tinha um nível básico de apropriação do tema “Drogas” quando questionados sobre a vinculação desse fenômeno social à sala de aula das ciências naturais.

Por fim, destaca-se o trabalho de Losada e Chica Lasso (2017), que fez uma descrição das diferentes investigações em torno do combate às drogas. Eles destacaram nos trabalhos revisados aqueles localizados do lado da oferta (países da América Latina) e aqueles enquadrados do lado da demanda (Espanha e Estados Unidos). Desse modo, propõem como produto de reflexão estatísticas locais ao tratarem sobre educação para drogas e dependência. Desde então, são as reais perspectivas e evidências tangíveis que podem auxiliar na mitigação do consumo e exposição a efeitos aditivos na população escolar.

## CONCLUSÕES

Na primeira medida é válido destacar que a educação em saúde não foi contemplada de forma adequada no modelo educacional colombiano. Esta situação é evidenciada pela pouca importância que é dada a esta disciplina quando inserida nos currículos das instituições de ensino. Graças, no entanto, ao conjunto de antecedentes estabelecidos anteriormente, reconhecem-se referências para pensar a escola saudável. Esta perspectiva permite ver a Educação para a Saúde como a oportunidade de fornecer informação relevante e oportuna ao corpo discente sobre hábitos e estilos de vida saudáveis. Este tipo de estratégia permitirá ao aluno conhecer as múltiplas opções de que dispõe para desenvolver uma vida saudável.

Por outro lado, é preciso reconhecer e pensar a educação, nas e sobre as dependências, como um processo que visa a que os alunos entendam as causas e os efeitos que elas geram ao consumir diferentes substâncias. Para isso, diversas estratégias devem ser desenvolvidas em sala de aula, fornecendo opções claras à comunidade estudantil para entender os riscos e tensões que são vivenciados em torno do uso inadequado de drogas.

Assim, a educação em ciências favorece a inclusão no currículo da Educação em Saúde, principalmente de dimensões como as dependências. Desde então, esta área do conhecimento aborda conteúdos conceituais voltados para o ensino do corpo humano, dos sistemas e seu funcionamento. Ou seja, em conjunto com uma perspectiva biopsicossocial, a partir da alfabetização científica e de uma abordagem de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), é possível formar competências e habilidades saudáveis que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e de atitudes positivas em saúde.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C.; MACÍAS M.; RIVERO, M.; CHIROLDED, S. La prevención de las drogas en ambientes juveniles de Camagüey desde la perspectiva de ciencia, tecnología y sociedad. *Rev. Hum. Med.*, 8 (1), 2008.
- AMÓRTEGUI, E.; RIVAS, J.; MOSQUERA, J. Estado del arte de las investigaciones realizadas por el profesorado de ciencias naturales en formación inicial en el sur de Colombia: caracterización desde el conocimiento del profesor. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extraordinario, p. 2.293-2.298, 2017.
- BARROS, A.; MÉNDEZ, C.; SAAVEDRA, J. *La enseñanza del sistema nervioso mediante la estrategia didáctica del método de caso para la prevención de las adicciones al alcohol y el Tabaco*. 2017. Tesis (Maestría) – Universidad del Norte, Barraquilla, 2017.
- BECERRA, A. *Las drogas: efectos sobre la salud y el comportamiento social*. Propuesta de unidad didáctica en Contribuciones a las Ciencias Sociales. 2009. Disponível em: [www.eumed.net/rev/cccss/03/abh2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/abh2.htm)
- CABEZAS, C. *Concepciones sobre las estrategias preventivas del consumo de drogas en el aula, en la formación inicial docente de estudiantes de la carrera de Educación General Básica*. 2019. Tesis (Especialización) – Universidad de Concepción, Los Ángeles, EEUU, 2019.
- CHUGA, T. *Estudio de los factores que inciden en el consumo y abuso de sustancias psicotrópicas y estupefacientes en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación básica de la Unidad Educativa 28 de Septiembre*. Creación de una guía de escuela para padres para la prevención de consumo de drogas. 2016. Tesis (Pregrado) – Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador, 2016.
- DÖRR, A.; GOROSTEGUI, M.; VIANI, S.; DÖRR B. Adolescentes consumidores de marihuana: implicaciones para la familia y la escuela. *Salud Mental*, 32 (4), 2009.
- GÁLVEZ, E.; GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, G. Uso indebido de drogas en estudiantes de 6to año de Medicina. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 4 (5), 2000.
- GAVIDIA, V. *Los ocho ámbitos de la educación para la salud en la escuela*. Valencia: Tiránt Humanidades, 2016.
- GUTIÉRREZ, E. *Propuesta de Manual interactivo, como recurso didáctico para trabajar temáticas de prevención del consumo de drogas (Unidad Educativa Juan Capriles D-1 de la ciudad de El Alto)*. 2019. (Tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2019.
- LOSADA SALGADO, N.; CHICA LASSO, M. F. Drogas y educación. *Drugs and Addictive Behavior*, 2(1), p. 67-83, 2017.
- OMS. Organización Mundial de la Salud *¿Cómo define la OMS la salud?* 2020. Disponível em: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>.
- PAREDES, R. *Campaña de prevención sobre el consumo indebido de drogas para los estudiantes del tercer curso de bachillerato de la unidad educativa fiscal "Juan Bautista Aguirre" del cantón Daule provincia del Guayas*. Propuesta: Elaboración de una campaña gráfica (Banners, Tríptico, Hojas volantes, Afiches y Roll-up. 2017. Tesis (Pregrado) – Universidad De Guayaquil, Guayaquil, Ecuador, 2017.
- PÉREZ, Y. *La prevención del consumo de drogas porteras (alcohol y tabaco) en escolares del segundo ciclo de la educación primaria*. 2011. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Universidad de Ciencias Pedagógicas, Holguín, Cuba, 2011.
- SEPÚLVEDA, M.; ROA, J.; MUÑOZ, R. Estudio cuantitativo del consumo de drogas y factores sociodemográficos asociados en estudiantes de una universidad tradicional chilena. *Revista Médica*, 139(7), 2011.

TORRES DURAN, A. M.; GAVIRIA RIVERA, A. M. Las drogas. Una excusa pedagógica para la enseñanza del sistema nervioso. *Bio-grafía: Escritos sobre la biología y su enseñanza*, p. 1.412-1.423, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia1412.1423>

## **BULLYING ESCOLAR: Uma Revisão Sistemática da Literatura**

Amanda Pereira de Albuquerque<sup>1</sup>  
Sílvia Maciel<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática das pesquisas publicadas no Brasil sobre *bullying* escolar entre os anos de 2015 e 2019, buscando analisar o que tem sido produzido sobre o tema e contribuir para a expansão dos estudos na área diante dos altos índices dessa violência no contexto escolar brasileiro. *Bullying* refere-se a comportamentos intencionais e repetitivos de caráter agressivo na relação entre pares. Para a busca eletrônica foram pesquisados artigos publicados nas bases de dados SciELO, Pepsic e Lilacs, utilizando-SE como descritores as palavras-chave *bullying* e escola. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 39 artigos para análise. As publicações foram analisadas em relação à autoria, data de publicação, objetivos, número de participantes, Estado onde foi realizada a pesquisa, idade dos participantes, resultados, discussão e foco de análise. Os resultados reforçam a predominância de estudos descritivos e correlacionais, e 29 eram de cunho nomotético e buscaram a generalização de dados para a caracterização da incidência e perfil dos envolvidos. Apenas 5 estudos relataram programas de intervenção nas escolas, e 2 realizaram estudo de casos. Somente 3 pesquisas acessaram crianças a partir dos 8 anos. Concluímos que há poucos estudos com foco na dinâmica relacional do *bullying*, especialmente do ponto de vista das testemunhas, e com foco investigativo no período da infância. Reconhecer os mecanismos que sustentam uma situação de *bullying* facilita a produção de estratégias de enfrentamento e prevenção na escola. É necessário produzir novas metodologias para acessar as nuances do *bullying* escolar.

**Palavras-chave:** Revisão sistemática; *bullying*; escola.

### **SCHOOL BULLYING: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW**

### **ABSTRACT**

This study aimed to carry out a systematic review of the research published in Brazil on school bullying between the years 2015 and 2019. Seeking to analyze what has been produced on the subject and contribute to the expansion of studies in the area, given the high rates of this violence in the Brazilian school context. Bullying refers to intentional and repetitive aggressive behavior in the relationship between peers. For electronic search, articles published in the SciELO, Pepsic and Lilacs databases were searched, using the keywords bullying and school as descriptors. Considering the inclusion and exclusion criteria, 39 articles were selected for analysis. The publications were analyzed in relation to authorship, date of publication, objectives, number of participants, state where the research was carried out, age of the participants, results, discussion and focus of analysis. The results reinforce the predominance of descriptive and correlational studies, twenty-nine were of nomothetic nature and sought to generalize data to characterize the incidence and profile of those involved. Only five studies reported intervention programs in schools, and two carried out case studies. Only three surveys accessed children from 8 years old. We conclude that there are few studies focusing on the relational dynamics of bullying, especially from the point of view of witnesses, and with an investigative focus on childhood. Recognizing the mechanisms that support a bullying situation facilitates the production of coping and prevention strategies at school. It is necessary to produce new methodologies to access the nuances of school bullying.

**Keywords:** Systematic review; bullying; school.

**ACEITO EM: 21/12/2021**

<sup>1</sup> Autora correspondente: Universidade Federal de Pernambuco. Av. Prof. Moraes Rego, 1235 — Cidade Universitária, CEP 50670-901, Recife/PE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8360231345338205>. <https://orcid.org/0000-0002-6457-4930>. [amanda.palbuquerque@hotmail.com](mailto:amanda.palbuquerque@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9034324723747654>. <https://orcid.org/0000-0002-3549-9601>. [silviamaciel.psicologia@gmail.com](mailto:silviamaciel.psicologia@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A escola tem sido palco de situações de violência, onde crianças e adolescentes vêm sofrendo o chamado *bullying* escolar. Instaura-se um desequilíbrio de forças, em que a vítima não possui recursos para se defender (OLWEUS, 2013; FANTE, 2005). Vale ressaltar que o *bullying* atravessa outros contextos e ambientes (acontece dentro das casas, nas prisões, nos espaços de trabalho), ou seja, apesar de ser considerado um fenômeno das relações escolares, é passível de ser encontrado em qualquer ambiente de interação social de pares.

*Bullying*, que é uma palavra de origem inglesa sem tradução precisa para o português, tem seu significado aproximado a termos como “valentão”, “brigão” ou “tirano”. O termo tem sido usado para fazer referência a comportamentos sistemáticos e repetitivos de caráter agressivo, violento, opressor, intimidatório ou ameaçador nas relações entre pares (FANTE, 2005).

Para compreendermos a importância de estudarmos esta questão, vale salientar que o *bullying* tem sido tipificado de diversas formas. As três principais são: o *bullying direto* (ou direto físico), que inclui atos de violência física, como bater, chutar, roubar pertences; o *direto verbal* (ou verbal), que inclui desde o uso de apelidos até a humilhação e a importunação; e o *indireto* (ou relacional), que se apresenta na forma de rumores, atos de exclusão e isolamento social das vítimas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013; OLWEUS, 2013).

Por ser um fenômeno relacional, complexo, multifacetado e contextual, e que costuma se apresentar dissolvido nas relações entre crianças e adolescentes no cotidiano escolar, é, muitas vezes, interpretado como um processo ou fase “normal” do desenvolvimento, dificultando sua detecção e combate. Como é um problema entre pares – e no ambiente escolar é onde prioritariamente se configuram interações entre esses grupos, organizados por faixa etária e etapa escolar – chamamos de *bullying escolar* esses comportamentos agressivos e repetitivos entre pares dentro da escola.

Nas relações de crianças e adolescentes é possível observar alguns padrões de comportamentos. A literatura classifica em quatro categorias os sujeitos envolvidos nos atos de *bullying* em razão dos papéis que assumem na dinâmica relacional: temos as *vítimas* (alvos das agressões), *agressores* (autores das práticas de *bullying*), *agressores-vítimas* e testemunhas (OLWEUS, 2013). Estudos mostram que os agressores estão mais vulneráveis a se engajarem em comportamentos de risco – podem fazer ou vir a fazer uso de álcool e drogas (OLIVEIRA *et al.*, 2016) – e apresentam os piores desempenhos acadêmicos (ZEQUINÃO *et al.*, 2017). Episódios de insônia, sentimentos de solidão e violência familiar foram associados, igualmente, aos agressores (OLIVEIRA *et al.*, 2016). As vítimas apresentam-se menos sociáveis, passivas, ansiosas e com baixa autoestima (CAVALCANTI *et al.*, 2018). Tanto as vítimas quanto os agressores, nesse contexto de violência, portanto, estão suscetíveis a consequências negativas na saúde do ponto de vista integral, como também nos processos de socialização e de aprendizagem.

No Brasil, Oliveira *et al.* (2016) investigaram mais de cem mil estudantes em todo o território nacional (n= 109.104) por meio da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Este estudo indicou que 20,8% dos estudantes pesquisados eram agressores (índice de

prevalência), que os meninos praticavam 2 vezes mais *bullying* do que as meninas e que a média de idade dos agressores se situava entre 14 e 15 anos. Outras pesquisas (OLIVEIRA *et al.*, 2016; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017; SAMPAIO *et al.*, 2015) mostram haver uma relação entre a idade e o perfil do sujeito na vivência do *bullying*: os alunos mais novos costumam ser os alvos de violência, enquanto os agressores encontram-se entre os estudantes mais velhos, com média de idade entre 13 e 15 anos.

A literatura (OLWEUS, 2013) relaciona essa dinâmica etária de prática de *bullying*, às transições para as etapas de ensino (para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio) nas escolas brasileiras – lembrando que as novas cobranças escolares vêm acompanhadas das transformações biológicas e psicossociais da adolescência. Talvez em virtude destes dados, poucas produções (MARTINS; FAUST, 2018; ZEQUINÃO *et al.*, 2016, 2017) sobre o *bullying* escolar tenham surgido no período da infância.

Em razão das poucas fontes identificadas preliminarmente, e sabendo que “a revisão sistemática (RS) é uma das técnicas mais robustas para avaliação e síntese da literatura em diversos campos de conhecimento” (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014, p. 97), optamos por seguir o que sugerem Zoltowski *et al.* (2014) como sendo pontos relevantes para o estabelecimento de uma RS de qualidade, levando em consideração o respeito a um modelo de escrita sistematizado e o cumprimento de alguns critérios que atestem à qualidade técnica de nossa RS.

Entendemos, ainda, que, para o caso específico deste estudo, a revisão sistemática (RS) apresenta-se como uma metodologia adequada para mapear o “estado da arte” das produções que vêm sendo desenvolvidas sobre o *bullying* escolar. Coelho (2016) afirmou que sistematizar um conjunto de informações, construídas em um período específico de tempo, acompanhando seu curso de descobertas, torna a RS um instrumento adequado para guiar o pesquisador para a construção de pesquisas pertinentes para os avanços científicos.

Sendo assim, este estudo realiza uma revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014; ZOLTOWSKI *et al.*, 2014) das pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre o *bullying* escolar. Este trabalho optou por investigar artigos publicados no período de 2015 a 2019, disponíveis nas bases de dados (bibliotecas *online*) ScieELO, Pepsic e Lilacs, visando a avançar no estudo produzido por Coelho (2014) de revisão sistemática sobre o *bullying* nos períodos de 2009 a 2014, buscando analisar o que tem sido produzido sobre o tema e contribuir para a expansão dos estudos na área, diante da emergência de novas demandas e dos altos índices desse tipo de violência no contexto escolar brasileiro.

## METODOLOGIA

Com o objetivo de identificar os artigos científicos publicados no Brasil sobre o *bullying* escolar, bem como investigar o teor das informações por eles tratadas, estabelecemos como critérios de inclusão neste estudo: artigos empíricos completos, publicados entre 2015 e 2019, cujo tema tocasse no *bullying* escolar em pesquisas realizadas no Brasil. Foram definidos como critérios de exclusão: dissertações e teses, resumos em anais de congressos, textos de editoriais, livros e capítulos de livros, projetos

de pesquisa, artigos de revisão bibliográfica e artigos que estabelecem reflexões sobre *bullying* em outros contextos, que não o escolar. A busca por esses artigos foi realizada nas bibliotecas *on-line* do SciELO, Pepsic e Lilacs, a partir dos descritores *bullying* e escola, que deveriam constar nas palavras-chave, título ou resumo.

## RESULTADOS

Considerando os descritores, o período de publicação especificado para a pesquisa e local de pesquisa, foram encontradas 36 pesquisas na base SciELO, 15 pesquisas na base Lilacs e 45 pesquisas na base Pepsic (totalizando 96 estudos). Vale ressaltar que no sistema de busca da biblioteca SciELO o período de 2019 não era apresentado como opção na tela.

Nesse processo, como afirmamos anteriormente, foram excluídos artigos de revisão bibliográfica, artigos teóricos, validação de questionários, teses, dissertações, capítulos de livros, pesquisa fora do contexto escolar, artigos fora do período especificado no estudo, ou fora do Brasil, e que não se referisse ao *bullying* escolar – no total, na base SciELO, 15 artigos atendiam aos critérios de exclusão, 5 da base Lilacs também foram excluídos em razão dos critérios de análise e 29 da base Pepsic. Ainda foram excluídos 8 artigos que apareciam duplicados, pois se encontravam em mais de uma base. Desse modo, foram analisados, neste estudo, 39 artigos.

Para a análise, todos os artigos foram lidos, analisados e organizados numa tabela em relação à autoria, data de publicação, objetivos, número de participantes, Estado onde foi realizada a pesquisa, idade dos participantes, resultados, discussão e foco de análise.

Baseando-nos no estudo de revisão sistemática de Coelho (2016) sobre o mesmo tema, organizamos os 39 artigos em 5 categorias de focos de análise, utilizando estas siglas FD, FC, FR, FI e FEC: estudos com foco descritivo, FD (16 artigos buscaram investigar a incidência, prevalência e tipificação do fenômeno); estudos sobre fatores correlacionados, FC (12 artigos articularam o *bullying* com outros fatores); estudos sobre a dinâmica relacional do *bullying*, FR, (4 artigos investigando as relações interpessoais com pares, professores e familiares); programas de intervenção, FI (5 artigos avaliaram os efeitos de programas de intervenção para a redução e prevenção de práticas de *bullying* escolar); e estudos de casos, FEC (2 artigos optaram em realizar um estudo de caso com vítimas de *bullying*).

Os resultados apontam e reafirmam o que foi encontrado por Coelho (2016): há predominância de estudos descritivos e correlacionais sobre o *bullying* escolar no Brasil no período de 2015 a 2019. Apenas 5 artigos, dos 39 analisados, utilizaram de outro método de pesquisa além do questionário; foram estudos que empregaram a entrevista como estratégia de coleta de dados. Poucas (n= 4) publicações neste período consideraram a dinâmica interacional do fenômeno, porém percebe-se o surgimento de artigos com foco em estudos de caso – o que não apareceu no estudo de Coelho (2016).

## DISCUSSÃO

Para a discussão dos estudos analisados nesta revisão sistemática da literatura, foram organizadas cinco linhas de abordagem ao *bullying* escolar, considerando os cinco focos de análises adotados nesta produção:

- Estudos descritivos de *bullying* escolar;
- Estudos sobre fatores correlacionados ao *bullying* escolar;
- Estudos sobre a dinâmica relacional do *bullying*;
- Programas de intervenção *antibullying*;
- Estudos de casos com vítimas de *bullying*;
- Outros dados em análise.

### Estudos descritivos de *bullying* escolar

Os estudos classificados como descritivos (por exemplo AGUIAR; BARRERA, 2017; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017; ALEXIUS *et al.*, 2019 ; OLIVEIRA *et al.*, 2016; SILVA; COSTA, 2016; ZEQUINÃO *et al.*, 2016) buscaram identificar a incidência de *bullying* escolar em contextos e populações específicas, caracterizando também os atores que compõem esse fenômeno e a participação deles nas situações de *bullying*. Todos os estudos (n=16) encontrados apontaram para a ocorrência do *bullying* em escolas brasileiras, particulares e públicas de diversos Estados, como também para sua incidência entre estudantes de ambos os sexos.

O estudo de Alckmin-Carvalho, El Rafihi-Ferreira e Melo (2017) identificou a ocorrência de *bullying* escolar numa escola pública na cidade de São Paulo, identificando a maioria das vítimas como adolescentes (12 a 14 anos) do sexo masculino, que também apresentavam comportamentos de internalização dos problemas, como isolamento, depressão e ansiedade. Eram estudantes apontados pelos professores como tendo problemas comportamentais – o que sugere possíveis impactos negativos do *bullying* no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. A pesquisa de Zequinão *et al.* (2016) verificou que os agressores (em sua maioria, meninos) eram mais velhos que as vítimas (em sua maioria, meninas) de *bullying* e que ambos eram, frequentemente, da mesma turma.

Oliveira *et al.* (2016), pesquisando escolas privadas e particulares de diversos Estados do Brasil com dados provenientes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), em 2012, (n de alunos= 109.104), apontaram maior incidência de agressores do sexo masculino, menores de 16 anos, de escolas privadas. Ao traçarem o perfil dos agressores, Oliveira *et al.* (2016) constataram que esses adolescentes se sentiam solitários, tinham insônia, vivenciavam situações de violência doméstica e consumiam álcool e outras drogas ilícitas. Este estudo apresenta contribuições para a compreensão do perfil dos agressores, indicando que eles se encontram em situações de estresse e de vulnerabilidade (emocional, mental e social), assim como as vítimas.

Sobre a incidência em relação a sexo e tipo de escola, Aguiar e Barrera (2017) identificaram que nas escolas públicas os agressores eram, na maioria, do sexo masculino, enquanto nas escolas privadas não houve diferenças significativas entre o

gênero dos agressores. Os mesmos autores apontaram elevada prevalência de agressões tanto dentro da sala de aula quanto no recreio – como no estudo de Zequinão *et al.* (2016) –, e nos espaços onde ocorrem as aulas de Educação Física.

Pode-se observar que as ocorrências de práticas de *bullying* estão associadas a outros fatores de âmbito individual, além dos já anteriormente descritos, como a qualidade do vínculo do aluno com a escola e a aderência a comportamentos problemáticos neste contexto. O clima de satisfação em geral da escola, assim como a qualidade da relação professor-aluno e os métodos interventivos em situações de conflitos, estão diretamente relacionados também à incidência de *bullying* (SILVA; COSTA, 2016).

Sobre a intervenção da escola, a pesquisa de Zequinão *et al.* (2016) mostrou que os professores intervêm mais que os funcionários da escola, porém ambos os profissionais nunca, ou quase nunca, fazem algo para impedir que um aluno machuque outro.

Alexius *et al.* (2019) identificaram que os adolescentes do sexo masculino eram mais discriminados por serem bonitos ou feios, por serem gordos ou por apresentarem deficiências específicas; já as meninas eram discriminadas por serem gordas, altas ou baixas, feias, ricas ou pobres. Os dados de ambos os estudos fornecem informações do perfil das vítimas e da suscetibilidade de alguns grupos a sofrerem *bullying* por não se enquadrarem em padrões estéticos da sociedade.

Entre os estudos analisados nesta RS, chama-se atenção para o uso de questionários e escalas como ferramentas metodológicas para desvelar a prevalência e perfil dos atores de *bullying* nas escolas (n= 31). Pudemos constatar, nestes estudos, como exemplo, seus caracteres descritivos (por exemplo AGUIAR; BARRERA, 2017; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017; ALEXIUS *et al.*, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2016; SILVA; COSTA, 2016; ZEQUINÃO *et al.*, 2016) que tiveram como objetivos descrever, analisar ou estimar a incidência de *bullying* e o perfil dos atores que vivenciam esse fenômeno. Essas contribuições são essenciais para a identificação de quem são os envolvidos e quais são os comportamentos mais corriqueiros em uma situação de *bullying*. Todos os estudos descritivos analisados apontaram para a existência de *bullying* nas escolas, e indicaram a necessidade de mais ações voltadas para a prevenção e para a redução do *bullying* nas escolas – o que deveria ser feito em parceria com toda a comunidade escolar, com familiares dos estudantes e com diversos outros setores da sociedade.

### **Estudos sobre fatores correlacionados ao *bullying* escolar**

Os estudos desta categoria (por exemplo FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; CAVALCANTI *et al.*, 2018; SAMPAIO *et al.*, 2015; SANTOS; VALLE *et al.*, 2018; ZEQUINÃO *et al.*, 2017) buscaram identificar uma associação entre a prática *bullying* escolar e outros fatores no âmbito das relações sociais, da saúde mental, dos marcadores sociodemográficos e dos comportamentos de risco – para isso, usaram, como estratégia metodológica, questionários e escalas.

Um dos estudos (ZEQUINÃO *et al.*, 2017) levou em consideração a vulnerabilidade social de estudantes de 8 a 16 anos, indicando que os alunos em condição de vulnerabilidade não só apresentaram um desempenho escolar abaixo do esperado nos subtestes da leitura, escrita e aritmética, como também tinham participação em situações de *bullying*, como agressores, vítimas ou testemunhas.

Outro estudo (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017) buscou identificar as motivações para o fracasso escolar de adolescentes do Ensino Médio (reprovações, infrequência e abandono escolar), e um dos motivos ligados a este fracasso foi o fato de esses estudantes terem sido alvos de *bullying*.

A relação entre professor e aluno também foi levada em consideração em dois estudos analisados nesta RS. Valle *et al.* (2018) observaram que o envolvimento de estudantes em situações de *bullying* interfere negativamente em seu engajamento escolar (a relação do estudante com as experiências escolares), e a boa relação entre professor e aluno pode ser um fator facilitador de mediações positivas em situações de violência e, conseqüentemente, pode contribuir para um engajamento positivo do estudante no cenário escolar.

Esses estudos descritos reforçam a importância da formação dos professores no sentido de que sejam capacitados para identificarem situações de *bullying* e para realizarem as intervenções adequadas, fomentando a qualidade da relação aluno-professor.

No âmbito da saúde mental o estudo de Cavalcanti *et al.* (2018) encontrou associação da sintomatologia depressiva com o enfrentamento da vitimização do *bullying*. Este estudo verificou que os alunos do sexo masculino do Ensino Fundamental sentiam-se mais inseguros na escola, eram alvos de *bullying* e apresentavam mais características ligadas a uma sintomatologia depressiva.

Em relação aos agressores, Sampaio *et al.* (2015) identificaram que eles não relataram nenhuma emoção ao abusar dos pares – mas as vítimas vivenciaram emoções de raiva, tristeza e vergonha. Este dado aponta para a necessidade de considerar as emoções que os atores sociais do *bullying* vivenciam para a compreensão do fenômeno.

Todos esses dados contribuem para a caracterização do perfil dos atores de uma situação de *bullying*. Os estudos deste segmento direcionam para um fenômeno multifacetado, multifatorial, e que precisa ser analisado em toda sua complexidade, reconhecendo o *bullying* como algo que extrapola o contexto escolar, sendo alimentado até por situações de violência do contexto familiar.

### **Estudos sobre a dinâmica relacional do *bullying***

Quatro estudos desta RS foram classificados nesta categoria e todos eles buscaram dar voz aos atores sociais que compõem a dinâmica de uma situação de *bullying*. Os estudos verificaram como eles se relacionam dentro deste contexto de violência.

Um estudo (TREVISOL; URBETI, 2015) buscou caracterizar as estratégias utilizadas por adolescentes vítimas de *bullying* para comunicar outra pessoa sobre esta vivência – os dados revelam que a maioria dos estudantes relatou a alguém (em sua maioria aos pares do mesmo sexo e a suas mães) o fato de serem vítimas de *bullying*. Nenhuma

dessas vítimas, no entanto, revelou sua condição aos professores – apesar de esperarem desses professores tanto intervenções para a resolução do problema quanto espaços de escuta.

Com este dado podemos observar que existe o movimento de revelação da identidade das vítimas, porém esta revelação não tem chegado aos professores ou à coordenação das escolas – atores responsáveis pelo clima escolar e pela criação de políticas e atitudes interventivas e preventivas diante do *bullying*. O desconhecimento por parte da equipe escolar pode ser um fator que alimenta a prevalência desse fenômeno no contexto escolar. Trevisol e Urbeti (2015) revelam, portanto, em sua pesquisa, que a escola precisa criar um clima de acolhimento e de investigação do *bullying* para que os alunos se sintam seguros em revelar à escola as situações de violência que estão sofrendo.

Outro estudo (BRINO; LIMA, 2015), entendendo que as testemunhas têm uma função essencial para a construção de uma situação de *bullying* (porque sem a testemunha o agressor não tem a validação das suas ações como um sujeito popular, superior ou mais forte), procurou identificar a percepção dos alunos acerca do papel das testemunhas em situações de *bullying*. Como testemunhas, os alunos revelaram preocupar-se com as vítimas e afirmaram sofrer mais *bullying* psicológico – os alunos de escolas públicas, testemunhas de *bullying*, disseram que não interferiam nas situações que assistiam, enquanto os estudantes de escolas particulares afirmaram que pediam que os agressores parassem de agredir suas vítimas. Ao refletirem sobre as motivações dos agressores, as testemunhas acreditam que os autores “se acham melhores” (tanto em escolas particulares quanto públicas), pois desejam mais popularidade. Este estudo destaca haver o sentimento de empatia das testemunhas em relação às vítimas, porém indica que essas testemunhas não apresentam subsídios para dar apoio ou estrutura psicológica para dar suporte aos colegas e assim interferirem na resolução das situações de *bullying* – seja reprovando as atitudes dos colegas ou acionando os professores e a coordenação escolar.

Situando a perspectiva do professor, Oliveira-Menegotto e Machado (2018) concluíram que os professores têm dificuldades de identificar situações de *bullying* (principalmente, as que se apresentam de forma sutil) e apontaram para a importância de a escola estar sensível a esse fenômeno e trabalhar em conjunto com a família, os alunos e professores (e, especialmente, na formação de professores).

O estudo de Fernandes, Yunes e Finkler (2016) analisou as relações entre *bullying* e violência doméstica – os estudantes que relataram passar por situações de violência física ou psicológica, provocada por seus familiares, ora estavam no papel de vítimas de *bullying* (por se apresentarem frágeis, com estrutura psicológica inferior aos pares) ora assumiam o papel de agressores (pois acreditavam que podiam seguir os exemplos negativos praticados por seus familiares, ou buscavam uma saída para a raiva que sentiam em serem vítimas de violência doméstica). Esses dados ressaltam a importância da aliança da comunidade escolar com as famílias, compreendendo o fenômeno do *bullying* numa perspectiva sistêmica, dentro de cada contexto específico.

Esses quatro artigos, que acessaram a dinâmica relacional do *bullying*, foram todos publicados em 2015, ou seja, desde então não temos atualizações e novas contribuições desse tipo para compreensão do fenômeno.

### Programas de intervenção *antibullying*

Nesta categoria, cinco estudos voltados para programas de intervenção foram identificados nesta RS, e quatro serão descritos (MARTINS; FAUST, 2018; MIURA *et al.*, 2018; PEDRO-SILVA; PRADO; MORENO, 2017; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2016), mesma quantidade encontrada por Coelho (2016). Este número de publicações pode estar indicando uma constância na quantidade de relatos das experiências de programas *antibullying*, o que pode significar ou que escolas estão deixando de compartilhar programas que efetivamente vêm combatendo o *bullying* ou que essas políticas interventivas e sistemáticas não tenham sido realizadas.

Todos os estudos desta categoria relataram alguma mudança pós-intervenção, e apenas o estudo de Stelko-Pereira e Williams (2016), que avaliou o programa *Violência Nota Zero*, contra a violência e *bullying* em escolas, envolveu a formação de professores e de coordenação para a redução de comportamentos violentos dos alunos. Neste estudo, os grupos controle e experimental tiveram escores similares nos fatores avaliados após a intervenção, e o programa não melhorou o engajamento escolar nem reduziu a vitimização de estudantes pelos educadores, e vice-versa. Foi observada, porém, uma melhora na saúde mental dos professores e nos relatos de práticas de violência pelos estudantes. Mesmo não atingindo todos os objetivos, os professores reconheceram a importância do programa por trazer temas como *bullying*, violência escolar, práticas de combate e prevenção para o cotidiano escolar.

Miura *et al.* (2018) relataram a experiência de um projeto de extensão que tocou em diversos temas do cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental, um deles o *bullying*. O estudo apresenta atividades que foram realizadas para trabalhar esse tema, como a leitura de histórias e dinâmicas grupais. A disponibilidade para o diálogo e uma escuta acolhedora foram elementos essenciais para facilitar o engajamento dos alunos – neste contexto houve a conscientização do que é *bullying*, e alguns alunos puderam se reconhecer como vítimas, agressores ou testemunhas, como também puderam exercer o respeito pelos colegas nas oficinas propostas. Num projeto com estrutura similar (PEDRO-SILVA; PRADO; MORENO, 2017), porém, realizado com alunos do Ensino Médio e à luz da psicopedagogia ético-construtivista, os alunos também saíram das oficinas de *bullying* com clareza das características deste fenômeno e entendendo que *bullying* não é brincadeira. Esses projetos sugerem que ações com atividades lúdicas e criativas garantem maior engajamento e interesse dos alunos e são mais efetivas para acessar o *bullying*.

Outro estudo teve suas intervenções executadas, tendo por base a abordagem cognitivo-comportamental. O projeto de Martins e Faust (2018) utilizou-se de diversas técnicas da abordagem atreladas às atividades com toda a equipe escolar, alunos e familiares. Como resultados, houve a produção de uma cartilha para futuras intervenções, uma ação de formação dos professores para o manejo de situações de *bullying* e a propagação da cultura de paz entre os alunos.

Apesar de a literatura mostrar que as intervenções mais comuns no cotidiano escolar, ante a situações como *bullying*, são a retirada dos alunos da sala de aula e a conversa com os envolvidos na coordenação (BRINO; LIMA, 2015), estes projetos de intervenção (MARTINS; FAUST, 2018; MIURA *et al.*, 2018; PEDRO-SILVA; PRADO; MORENO, 2017; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2016) nos lembram como a promoção de ações podem gerar conscientização e implicar na maior compreensão de como lidar com situações de *bullying*.

### Estudos de casos com vítimas de *bullying*

Reverendo a análise de Coelho (2016), encontramos, na nossa RS, um tipo diferente de publicação estudando o fenômeno do *bullying* por estudo de caso. Pigozi (2018) realizou uma pesquisa cartográfica a partir de entrevistas, acessando as experiências de violência escolar e das redes de apoio proporcionadas a um adolescente vítima de *bullying* escolar. A autora identificou, na experiência singular deste jovem, dados encontrados em outros estudos, como os fatos de a família e os amigos terem sido a rede de apoio e cuidado encontrada pelo adolescente e de a escola só ter realizado intervenções pontuais em relação ao *bullying*, não tendo sido capaz de promover mudanças efetivas de comportamento no ambiente escolar ou de acessar toda a dinâmica relacional e de sofrimento psíquico da vítima.

Bazzo (2017), por sua vez, numa perspectiva etnográfica, pôde observar, na experiência de um estudante, que a escola fazia o agenciamento do *bullying* de maneira a legitimar desigualdades, estabelecendo que algumas vítimas eram mais legítimas que outras.

Esses estudos de caso reforçam a necessidade de se olhar para o campo da violência escolar, e para o *bullying*, como um território atravessado por diversos marcadores sociais (de gênero, raça, cor, atributos físicos, classes sociais e outros). Estas contribuições que revelam a singularidade de sujeitos em sofrimento reverberam no âmbito social e coletivo, apontando para os macrossistemas aos quais a escola e alunos estão ligados, indicando que estamos lidando com o fenômeno do *bullying* ainda de forma superficial e com soluções apenas pontuais para sua complexidade.

### Outros dados em análise

Ressaltamos, agora, outros dados que nos chamaram atenção nesta revisão sistemática do *bullying* escolar. No panorama geral, a maioria dos estudos é de cunho nomotético e busca a generalização de dados para a caracterização da incidência e do perfil dos envolvidos; verificamos, por exemplo, que menos de 1/3 dos estudos aqui analisados (10 dos 39 artigos) não se utilizaram apenas de questionários ou escalas, e que ainda há a predominância de estudos descritivos focados apenas na incidência e tipificação.

Percebemos a necessidade de dar voz aos atores sociais que compõem uma situação de *bullying*, utilizando metodologias qualitativas, lúdicas e idiográficas, enfatizando a experiência dos sujeitos e a construção de significações em relação ao *bullying* e aos papéis dos envolvidos. Entendemos que estratégias qualitativas de criação

de dados (entrevistas, fotografias, desenhos, registros em diários e outras estratégias de investigação) vêm sendo pouco usadas para o estudo do *bullying* e podem ser muito significativas para a compreensão do fenômeno.

Bosacki, Marini e Dane (2006), como descrito em seu estudo, solicitaram que crianças de 8 a 12 anos desenhassem uma situação de *bullying* e contassem uma história a ela relacionada, posteriormente pediram que respondessem a perguntas sobre o desenho. Os autores consideraram que essa abordagem metodológica permitiu desvelar os sentimentos, motivações e pensamentos das crianças sobre o *bullying*, como vítimas, agressores e testemunhas. Observando os estudos de caso e pesquisas que se utilizaram de outras metodologias como o de Bosacki, Marini e Dane (2006), encontramos outras possibilidades de acessar esse fenômeno tão complexo e multifacetado em busca da criação de ações que promovam intervenções mais efetivas, tocando a subjetividade e o sofrimento psíquico das pessoas envolvidas.

Outro dado que se destaca nos estudos aqui analisados é a idade dos participantes: em sua maioria adolescentes. Sabemos que nesse período temos a maior incidência de comportamentos de *bullying* – possivelmente pelas mudanças psicológicas, hormonais, físicas e sociais oriundas da adolescência associada a fatores ambientais e às novas cobranças do ensino (RISTUM, 2010) – mas apenas 2 estudos aqui listados acessaram crianças a partir dos 8 anos (por exemplo ZEQUINIÃO *et al.*, 2016, 2017) e somente 1 estudo apresentado aqui, com foco interventivo, teve a participação de sujeitos com idade entre 2 e 14 anos (por exemplo MARTINS; FAUST, 2018). Com isso, constatamos que ainda são escassos no Brasil os estudos que tenham tomado como objeto de análise o *bullying* na infância. Estudar a infância é pensar em prevenção antes mesmo que uma situação de *bullying* seja instaurada. Olhar para esse período pode nos dar subsídios para começar a trabalhar o *bullying* e a agressividade no universo infantil.

Por fim, vale destacar que poucos foram os estudos situando o cenário das Regiões Norte e Nordeste do país (por exemplo CAVALCANTI *et al.*, 2018; MIURA *et al.*, 2018), o que pode sinalizar para a necessidade de observar o fenômeno do *bullying* também do ponto de vista cultural e regional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar, a partir dos estudos analisados nesta revisão sistemática, que ao longo dos últimos 6 anos várias pesquisas se preocuparam em acessar o perfil dos atores envolvidos numa situação de *bullying*, ressaltando a prevalência desse tipo de violência nas escolas, como também associando-a a alguns fatores como a relação professor-alunos, a saúde mental e os marcadores sociodemográficos. A partir desses dados, torna-se relevante identificar como a dinâmica relacional (especialmente do ponto de vista das testemunhas e dos agressores-vítimas) favorece e regula as situações e experiências de *bullying* e de violência escolar.

Podemos observar a efetivação e a avaliação de programas *antibullying*, porém a análise desta revisão, como Coelho (2016) já havia identificado anteriormente, aponta para a necessidade de mais relatos das experiências de intervenções realizadas nas

escolas, e, principalmente, a avaliação dessas ações, visando a disseminar modelos para a elaboração de programas *antibullying* cada vez mais efetivos e que toquem na subjetividade dos envolvidos e de todo o sistema do qual fazem parte.

Diante desta construção, os estudos e reflexões sobre o tema *bullying* escolar apresentam-se como relevantes para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e positivos, do ponto de vista da saúde mental e dos processos de aprendizagem. Reconhecer todos os mecanismos que sustentam uma situação de *bullying*, e que organizam as identidades das vítimas, agressores e testemunhas, que se encontram em diversos graus de sofrimento psíquico, facilita a produção de estratégias de enfrentamento e prevenção do *bullying* escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de bullying em diferentes contextos escolares: um estudo exploratório. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; RAFIHI-FERREIRA, R. E.; MELO, M. H. S. Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 31-39, 2017.
- ALEXIUS, S. L. *et al.* Evidences of the association between individual attributes and bullying: a cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, 2018.
- BAZZO, J. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 203-231, 2017.
- BOSACKI, S.; MARINI, Z.; DANE, A. Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, v. 35, n. 2, p. 231-245, 2006.
- BRINO, R. F.; LIMA, M. H. C. G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 40, p. 27-39, 2015.
- CAVALCANTI, J. G. *et al.* Vitimização e percepção do bullying: relação com a sintomatologia depressiva de adolescentes. *Revista de Psicologia da Imed*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 140-159, 2018.
- COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Rev. Psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 319-330, 2016.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Editora Versus, 2005.
- FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; FINKLER, L. Percepções de adolescentes escolares sobre as relações entre violência doméstica e bullying. *Rev. Psicol. Polít.*, São Paulo, v. 16, n. 36, p. 153-168, 2016.
- FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no Ensino Médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 33, 2017.
- GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.
- MARTINS, F. S.; FAUST, G. I. Prevenção ao bullying: intervenção baseada na abordagem cognitivo-comportamental. *Rev. Bras. Ter. Cogn.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 113-120, 2018.
- MIURA, P. O. *et al.* O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência. *Pesqui. Prát. Psicossociais*, São João Del-Rei, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018.
- OLIVEIRA, W. A. *et al.* Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *J. Pediatr.*, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-39, 2016.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estud. Pesqui. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, 2018.
- OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013.

- PEDRO-SILVA, N.; PRADO, C. M.; MORENO, C. R. Intervenção com adolescentes à luz da psicopedagogia ético-construtivista. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 42-65, 2017.
- PIGOZI, P. L. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, 2018.
- RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. p. 95-119.
- SAMPAIO, J. M. C. *et al.* Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. *Texto Contexto – Enferm.*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, 2015.
- SILVA, C. S.; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, 2016.
- STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensam. Psicol.*, Cali, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2016.
- TREVISOL, M. T. C.; UBERTI, L. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Psicol. Teor. Prat.*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 164-176, 2015.
- VALLE, J. E. *et al.* Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estud. Psicol.*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 411-420, 2018.
- ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016.
- ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. *J. Hum. Growth Dev.*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.
- ZOLTOWSKI, A. P. C. *et al.* Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 97-104, 2014.

## **BULLYING ESCOLAR: O Que Sabem as Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental**

Amanda Pereira de Albuquerque<sup>1</sup>  
Sílvia Maciel<sup>2</sup>  
Sidclay Souza<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Ações intencionais e repetidas, em forma de agressão, exclusão ou zombaria entre os pares, cometidas ao longo de um período de tempo, são chamadas de *bullying*. Um fenômeno relacional e complexo, que costuma estar dissolvido nas relações entre os escolares. Esta pesquisa teve por objetivo investigar se no cotidiano das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental aparecem expressões do *bullying* escolar. O estudo foi realizado com dez crianças (6 a 7 anos) de escolas particulares do Estado de Pernambuco-Brasil. Por meio de videochamadas e de um roteiro semiestruturado, as crianças foram inicialmente convidadas a realizar desenhos e narrativas sobre seu cotidiano escolar. Na mesma videochamada elas ouviram uma história sobre *bullying* escolar contada pela pesquisadora, e, depois disso, criaram mais um desenho sobre uma situação de *bullying* que tenham vivenciado ou testemunhado. Para o tratamento de dados, a partir das transcrições das narrativas das crianças sobre os desenhos, foi feita uma análise temática dos conteúdos. Os resultados apontaram para a ocorrência de experiências de *bullying* no cotidiano escolar das crianças. Situações de *bullying* relacional e direto foram descritas pelos participantes. As crianças mostraram compreensão sobre as situações de *bullying*, e se reconheceram nessas situações. Os dados demonstram que as narrativas das crianças situam a ocorrência *bullying* no seu cotidiano escolar infantil e mostram que elas se sentem afetadas por esses eventos, o que sugere a importância de mais publicações sobre o tema e de ações interventivas, especialmente de caráter preventivo para a violência escolar, e o *bullying* infantil.

**Palavras-chave:** *Bullying* escolar; infância; narrativas; desenhos.

### **SCHOOL BULLYING: WHAT CHILDREN OF THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION KNOW**

#### **ABSTRACT**

Intentional and repeated actions, in the form of aggression, exclusion or mockery among peers, committed over a period of time, are called bullying. A relational and complex phenomenon, it is usually dissolved in the relationships between students. This research aimed to investigate whether in the daily lives of children in the first year of elementary school, expressions of school bullying appear. The study was carried out with 10 children (6 to 7 years old) from private schools in the state of Pernambuco-Brazil. Through video calls and a semi-structured script, the children were initially invited to make drawings and narratives about their school routine. In the same video call, they heard a story about school bullying, told by the researcher, and after that, they created another drawing about a bullying situation they have experienced or witnessed. For the treatment of data, from the transcription of the children's narratives about the drawings, a thematic analysis of the contents was made. The results pointed to the occurrence of bullying experiences in the children's school routine. Relational and direct bullying situations were described by the participants. Children showed understanding about bullying situations, and recognized themselves in these situations. The data demonstrate that the children's narratives place the occurrence of bullying in their daily school life and indicate that they feel affected by these events, which suggests the importance of more publications of the theme and interventional actions, especially from a preventive nature for school violence, and child bullying.

**Keywords:** School bullying; childhood; narratives; drawings.

**ACEITO EM: 21/12/2021**

<sup>1</sup> Autora correspondente: Universidade Federal de Pernambuco. Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária, CEP 50670-901, Recife/PE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6457-4930>. <http://lattes.cnpq.br/8360231345338205>. [amanda.palbuquerque@hotmail.com](mailto:amanda.palbuquerque@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3549-9601>. <http://lattes.cnpq.br/9034324723747654>. [silviamaciel.psicologia@gmail.com](mailto:silviamaciel.psicologia@gmail.com)

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias de la Salud – Universidad Católica del Maule, Maule, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3727-3793>. <http://lattes.cnpq.br/3376486551624062>. [sbezerra@ucm.cl](mailto:sbezerra@ucm.cl)

## INTRODUÇÃO

O *bullying* é um tipo de comportamento agressivo de uma ou mais pessoas que ocorre no ambiente escolar, apresentando-se como um fenômeno global. Pode ser identificado por comportamentos negativos, humilhantes, excludentes, agressivos, praticados por um ou mais sujeitos contra um sujeito ou grupo, de maneira repetitiva e sistemática no cotidiano escolar, por um tempo significativo, em mais de um evento. O *bullying* estabelece desequilíbrios de poder psicológicos e de forças entre os pares, e as vítimas não apresentam capacidades físicas ou psicológicas para se defenderem (OLWEUS, 2013; FANTE, 2015), o que acaba por dificultar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento social e afetivo das pessoas envolvidas, independente da sua modalidade (SOUZA; VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014).

De acordo com a literatura (OLWEUS, 2013; RISTUM, 2010), existem três aspectos típicos para se definir uma situação de *bullying*: a repetição (a prática do *bullying* precisa acontecer de maneira persistente e repetitiva dentro de um período de tempo – ainda não existe consenso do número de eventos necessários para classificar uma prática como de *bullying*), a intencionalidade (quando a vítima se percebe como alvo, o agressor apresenta comportamentos negativos direcionados a um alvo específico e compreende que seus comportamentos são indesejados pelos mesmos) e o desequilíbrio de poder psicológico ou força na relação dos pares.

Em relação às expressões desse tipo de violência, verificam-se formas mais explícitas e físicas, (bater, empurrar, furtar ou destruir pertences), as expressões diretas e verbais (apelidar, humilhar, ofender, ameaçar) e outras mediadas por terceiros e mais dissolvidas no cotidiano escolar, que são os eventos indiretos ou relacionais (criar rumores, excluir isolar pessoas do grupo e de atividades) (FANTE, 2015; RISTUM, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

Diante desta taxonomia, é possível observar a existência de quatro papéis sociais dos envolvidos neste fenômeno (OLWEUS, 2010; RISTUM, 2010; SILVA *et al.*, 2018): há a presença das vítimas, que são as pessoas que são alvos de *bullying*; dos agressores, que praticam atos de violência direta ou indireta, verbal ou física; dos alvos/autores, que são aqueles que assumem os papéis de ora vítima, ora autores, dependendo da situação em que estão inseridos; E, por último, das testemunhas, que presenciaram e/ou acabam por reforçar os atos agressivos.

No *bullying* escolar as crianças e adolescentes são inseridos num ciclo devastador que prejudica seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e relacional (OLWEUS, 2013; SAMPAIO *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2016) – o que o torna, portanto, uma temática relevante para os estudos e práticas nos campos da educação, da psicologia, da sociologia, da antropologia, entre outros. A prática de *bullying* costuma interferir nos processos de ensino-aprendizagem e na saúde dos escolares – podendo ser associada à ideação suicida, ansiedade, insônia, solidão, violência doméstica, evasão escolar, uso de álcool e drogas. Além disso, a exposição dos alunos a espaços de violência escolar contribui para a ampliação de novas situações de vulnerabilidade (MELLO *et al.*, 2017; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017; MOTA *et al.*, 2018; ZEQUINÃO *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2019)

Investigações sobre *bullying* escolar estão direcionadas, maioritariamente, à população adolescente (SAMPAIO *et al.*, 2015; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016; COELHO, 2016) por ser a fase do desenvolvimento em que o fenômeno ocorre com maior incidência, cuja prática acontece contra os alunos mais novos, quando os agressores, em geral, são os estudantes mais velhos, adolescentes, com idades médias entre 13 e 17 anos. É neste sentido que a literatura relaciona essa dinâmica de violência às transições das etapas de ensino nas escolas brasileiras e às transformações sociais, psicológicas e orgânicas na fase da adolescência (SILVA *et al.*, 2018).

É possível observar, no entanto, comportamentos agressivos entre crianças com a intenção de humilhar ou machucar o par e apresentando-se de maneira repetida no cotidiano escolar, sem saídas do ciclo de agressão – possivelmente por influência de fatores ambientais, associados a quadros de vulnerabilidade emocional, social e física das crianças, ou até em razão de relacionamentos violentos ou coercitivos vivenciados com adultos (COSTA *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2019), o que permite que essas práticas sejam confundidas com comportamentos agressivos associados ao processo de desenvolvimento moral, ou “normal”, das crianças, como também são justificadas como brincadeiras pelos pais e professores.

Até onde é possível identificar, existem poucos estudos atuais no Brasil (por exemplo, MONTEIRO *et al.*, 2016; ZEQUINÃO *et al.*, 2016, 2017; MARTINS; FAUST, 2018) que tenham tomado como objeto de análise o fenômeno do *bullying* na infância – também não foram encontrados relatos de pesquisas no Brasil utilizando o desenho como estratégia para a produção de dados sobre *bullying* nos últimos cinco anos (como é o caso deste estudo). Diante desta evidência, questionamo-nos: Seria possível verificar se há indícios no cotidiano escolar de situações de *bullying* em crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>o</sup>)? Como estas crianças vivenciam o *bullying* escolar? Por fim, o que elas compreendem sobre esse tipo de violência? A partir desses questionamentos foram construídos os caminhos investigativos desta pesquisa.

Perante estas indagações, este estudo buscou investigar como o *bullying* escolar aparece no cotidiano de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (com idades entre 6 e 7 anos) – os dados foram produzidos a partir de narrativas que geraram desenhos representativos de cenas do cotidiano escolar dessas crianças – bem como permitiu compreender as experiências de *bullying* vivenciadas na infância e, consecutivamente, perceber-se qual a compreensão das crianças sobre este tipo de violência.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter exploratório realizado com uma amostra de conveniência composta por dez crianças (idades variada entre 6 a 7 anos), 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino, de nove escolas particulares do Estado de Pernambuco-Brasil. Todo o procedimento de coleta de dados teve início após a obtenção do parecer consubstanciado favorável por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE: 30440320.5.0000.5208). Os encontros com as crianças foram feitos mediante videochamadas na plataforma *Google Meet*, no período de julho-agosto de

2020. Os participantes eram estudantes regulares de diferentes escolas do Estado de Pernambuco e suas participações foram possibilitadas a partir de uma rede de indicações, estabelecida por meio de divulgações em redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*). Com o consentimento e sob a supervisão dos pais, foi realizada uma videochamada com cada criança – esses encontros tiveram duração variando entre 30 e 40 minutos.

Os pais eram previamente instruídos a preparar o ambiente da pesquisa. Foi solicitado que eles reservassem, em suas casas, um local livre de interrupções e ruídos, onde houvesse uma mesa disposta com papéis e um lápis grafite (para a realização dos desenhos) e na qual as crianças pudessem utilizar um computador (notebook ou desktop) para melhor visualização da história que lhes seria contada. Aos pais também foi solicitado para tirar fotografias dos desenhos e enviar à investigadora.

Os encontros *on-line* foram marcados em razão da disponibilidade de coincidência dos horários das crianças, seus familiares e a pesquisadora. No início de cada encontro, depois das apresentações, os participantes foram convidados a falar e a realizar desenhos sobre o cotidiano escolar a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado, desenvolvido especificamente para a presente investigação (exemplo de pergunta: “*Você poderia desenhar o que gosta e o que não gosta nos seus amigos da escola?*”). Em seguida foi contada uma história cujo personagem sofria *bullying* escolar<sup>4</sup> – o texto era ilustrado e essas ilustrações eram apresentadas às crianças, no intuito de favorecer suas construções de sentidos sobre o tema. Depois de ouvir a história ilustrada, cada criança foi convidada a fazer um outro desenho, representativo de uma situação de *bullying* que tenha vivenciado ou testemunhado (caso não tivesse vivenciado ou testemunhado uma situação de *bullying*, não precisaria desenhar) e foram convidadas a dizer algo a *Jonas*, sugerindo mudanças na história.

Para o tratamento de dados, nomes fictícios foram atribuídos aos participantes garantindo o anonimato dos mesmos. A técnica da análise temática dos conteúdos (BLANCHET; GOTMAN, 1992) foi usada nas transcrições das narrativas das crianças sobre os desenhos (análise imagética-discursiva). A partir dos dados obtidos, foi criado um conjunto de categorias, como “repetição”, “intencionalidade”, «desequilíbrio de poder”, e outras, permitindo a identificação de situações de *bullying*, suas expressões e especificidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise imagética-discursiva, em termos da relação entre desenho e suas narrativas, foi possível observar no relato dos todos os dez participantes de 6 e 7 anos, indícios de situações de *bullying*– retratando, especialmente, vítimas e testemunhas, e englobando as três principais características deste tipo de violência: a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder entre os pares.

<sup>4</sup> O texto desta história é de autoria da pesquisadora responsável e foi criado especificamente para este estudo. O texto conta a história de um menino chamado “Jonas” que é humilhado, apelidado e julgado por pessoas sem nome, e que acaba triste e solitário no final. O texto em diversos momentos convida o leitor, por meio de perguntas, a interagir com o personagem e sua vivência.

Em relação ao aspecto da intencionalidade, as crianças apresentaram compreensão do *bullying* ao descreverem atos agressivos (direcionados a elas, a um grupo no qual estão inclusas ou a outro colega) em cenas do cotidiano escolar, como em: “*Porque eles não brincam comigo, porque eles não são meus amigos, porque eles não gostam de mim* (Chloe, 6 anos) (grifos dos autores)” e “*Quer dizer, eles são amigos, só que eles não tratavam ela bem, como uma amiga* (Vanessa, 6 anos) (grifos dos autores)”.

Esses achados mostram que as crianças investigadas estão sendo expostas pelos pares a situações de violência, nas quais as intenções dos agressores são perceptíveis por afetação, quando a criança que é vítima faz referência ao seu eu, dizendo, por exemplo: “*não gostam de mim*” ou por observação de outros colegas, em “*não tratavam ela bem*”. Ao se discutir o problema da intencionalidade (OLWEUS, 2013), surge a pergunta: Como sabemos que o agressor tem realmente a intenção de machucar? A solução é olhar para o contexto – quando podemos assumir que os autores têm consciência de que seus comportamentos geram estresse ou machucam e que não são desejados pelos alvos – associado à avaliação das próprias vítimas sobre as situações e as motivações dos agressores.

Deve-se observar se há repetição, uma vez que é necessário identificar mais de um evento para se estabelecer uma situação de *bullying* escolar. Os dados da frequência dos eventos emergiram nos relatos da seguinte maneira: “*(Acontece) De vez em quando assim, não é tantas vezes não* (Nicolas, 6 anos)”, “*Foi várias vezes* (Chloe, 6 anos)” e “*Mas às vezes acontece, às vezes acontece. (...) Mas toda hora não, todo tempo não, todo dia, feito toda hora* (Vanessa, 6 anos)”. É importante ressaltar que para caracterizar uma situação como *bullying* escolar é preciso identificar mais de um evento de violência, e os relatos dessas crianças sinalizam esta repetição.

Vale destacar, ainda, que os relatos dessas crianças faziam referência ao cotidiano escolar vivenciado por elas antes da instauração da pandemia da Covid-19, o que aponta para as marcas em longo prazo desse tipo de violência – essas crianças conseguiram recordar não só da vivência escolar, mas também quantificar as ocasiões em que vivenciaram possíveis situações de *bullying*.

Não há consenso na literatura sobre o número de eventos necessários para estabelecer uma situação de *bullying* (OLWEUS, 2013). Em um estudo quantitativo, tendo como sujeitos 678 estudantes com idade entre 10 e 19 anos (MARCOLINO *et al.*, 2018), verificou-se a prevalência de vitimização de *bullying* entre 29,5% dessa população; considerou-se como repetição a ocorrência de agressões direcionadas ao mesmo aluno por mais de quatro vezes (ou eventos) nos últimos seis meses. Apesar de as crianças não conseguirem precisar o número de eventos no nosso estudo, as marcas da frequência dos atos de violência emergiram nos seus relatos, convidando-nos a considerar outras expressões sobre o aspecto da repetição deste fenômeno.

Os achados referentes à categoria do desequilíbrio de poder entre os pares nas narrativas dos participantes podem ser encontrados quando falavam da sua incapacidade de se defender, tais como: “*Eu não faço nada* (Francis, 6 anos)” e “*Ela não faz nada, ela não faz nada. (...) Ela é quieta* (Quinn, 6 anos)”; e a solicitação de outras

figuras para intervir no ciclo de violência, como pais e professores, apresentadas em: “(Sobre se os colegas continuam apresentando os mesmos comportamentos quando relata a professora) No outro dia sim (Marinete, 7 anos)”.

Estes dados ilustram que o desequilíbrio de poder nestas crianças não está apenas relacionado às diferenças na força física; talvez nestas idades, 6 e 7 anos, seja mais frequente a incapacidade de confrontar diretamente os agressores devido à baixa autoestima ou ao desenvolvimento em curso de recursos psicológicos para se defender, recorrendo, então, a outras pessoas como os pais e professores.

Destacando-se que, mesmo com a intervenção de terceiros, pais e professores, reclamando e castigando os autores, uma vez que as crianças não conseguiam confrontar o agressor ou não tinham sucesso, as situações de *bullying* continuaram acontecendo, fazendo nos questionar sobre a atuação dos pais e da escola na intervenção de situação de violência escolar. O fato de as crianças não conseguirem confrontar o agressor pode ser o indício que reforça a compreensão equivocada de que crianças não sofrem e/ou praticam *bullying*, e que comportamentos agressivos nesta faixa etária são “normais” ou são “brincadeiras”. Ao analisar a percepção dos professores sobre o *bullying* escolar (SILVA *et al.*, 2013), foram observados posicionamentos sem criticidade em relação ao fenômeno, o que favorece a banalização de situações de violência e até culpabiliza as vítimas, sugerindo a necessidade da criação de políticas de enfrentamento ao *bullying* e de conscientização, específicas para a instrumentalização dos professores, que deveriam ser os mediadores dessas situações no contexto escolar.

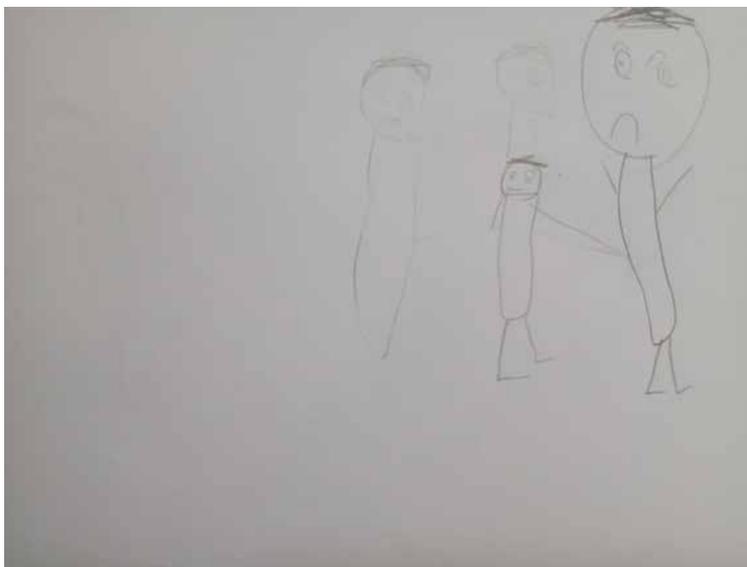
Em nosso estudo chamou-nos a atenção a fala de Maurício (6 anos), como sendo o relato de uma situação clássica de desequilíbrio de poder psicológico, o que reforçou nossa hipótese de que esta criança se encontrava em uma situação de *bullying*. Neste caso, a criança agressora detinha um poder manipulativo sobre a vítima, que não reconhecia saídas da situação de violência, cedendo ao desejo do agressor – quando interrogado pela facilitadora, na ocasião da pesquisa, sobre se ele dizia que não gostava do que os colegas faziam ou se ele dizia que não queria brincar com os colegas agressores, Maurício respondeu: “Eu brinco com eles, porque eu não deixo ele (o agressor) triste, se não ele fala para tia, eu não gosto de deixar ele triste”.

Além desses marcadores específicos de intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder entre os pares, apresentados anteriormente, verificamos que as dez crianças participantes deste estudo já se encontraram ou já testemunharam uma situação de *bullying* no cotidiano escolar. Nas narrativas de seis delas foram verificados comportamentos típicos do *bullying* direto ou verbal, cinco crianças relataram *bullying* indireto ou relacional e duas crianças o *bullying* físico. A partir dos dados derivados das entrevistas e dos critérios utilizados para identificação deste tipo de violência (OLWEUS, 2013), apenas uma criança foi identificada como vítima das três expressões de *bullying* escolar.

Nos relatos das crianças, as situações de agressão física apareceram como bater, beliscar e puxar cabelo. No caso de Nicolas (6 anos), a agressão física foi assim descrita: “Eu não gosto que Luiz fique **batendo na minha bunda** porque eu fico muito

irritado (grifo dos autores)”. Nesta fala podemos reconhecer marcadores de frequência, intencionalidade e a incapacidade de se defender, além do desconforto que a ação gera em Nicolas – sua irritação está apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de *bullying* físico

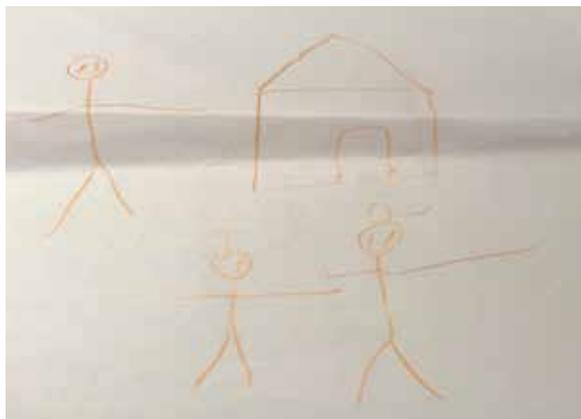


Legenda: Este exemplo pode ser encontrado no relato e desenho de Nicolas (6 anos): “Ele bateu na minha bunda e ele (fica) achando graça. (...) Esse daqui sou eu quando tô bravo (pessoa maior) e essa aqui é Luiz (pessoa menor)”.

A ocorrência do *bullying* relacional aparece como o mais “dissolvido” no cotidiano escolar, porém é um dos mais agressivos, que acontece na exclusão sutil ou direta de uma brincadeira que extrapola para várias brincadeiras, como nos exemplos a seguir: “Eu fico triste, porque eles não brincam comigo, porque eles não são meu amigo (sic), porque eles não gostam de mim, eu sempre tento brincar (Chloe, 6 anos)”, “Só que eu sei de uma coisa, que é assim que eles querem, que eu fique, brava, tensa ou assustada. (...) E às vezes eles ficam fazendo fofoquinha (Vanessa, 6 anos)” e “De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira (Angélica, 6 anos)”, podendo ser observado no desenho da Figura 2.

O estudo de Vaillancourt *et al.* (2003) discute a complexidade dos comportamentos agressivos, e abandona a ideia de que as crianças apresentam mais comportamentos agressivos físicos diante do grau de maturação social e depois utilizam recursos mais sutis. Os autores propõem que, apesar de o *bullying* indireto ser uma forma de agressão mais sofisticada, esperada nos adolescente, como a exclusão, isolamento social e fofoca, é possível também observar em crianças a partir de 4 anos, e, além disso, com algumas até apresentando padrões comportamentais agressivos indiretos ao longo de todo o seu desenvolvimento. Isto aponta a necessidade de revisitar as capacidades das crianças contemporâneas, que estão sendo expostas, cada vez mais cedo, a novas demandas sociais e comportamentais, neste caso apresentando comportamentos cada vez mais complexos de violência entre pares.

Figura 2 – Situação de exclusão social

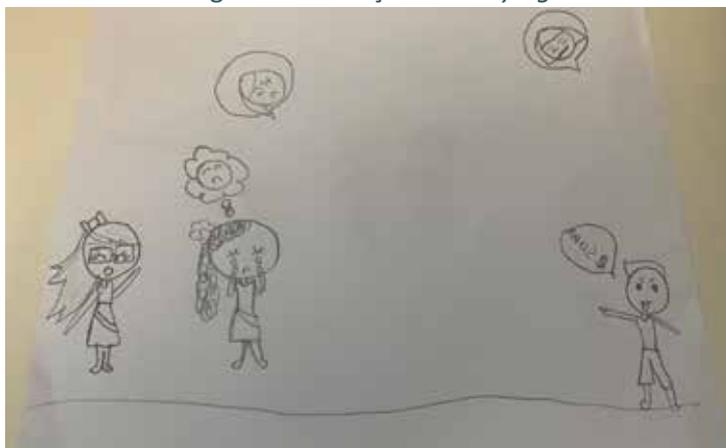


Legenda: “Ele não gosta que eu brinque com Antônio, mas eu brinco mesmo assim. Eu vou fazer Jeferson (representado com a letra J) brincando com Antônio (representado com a letra A)”. Relato de Maurício (6 anos).

O *bullying* direto ou verbal apareceu em termos como “chata(o)”, “gorda(o)” e “feia(o)”, e até em trocadilhos, como ao se referir ao nome “Sopia” (Sofia + pia), como pode ser visto na Figura 3. Na narrativa de Marinete (7 anos) aparece a ação grupal deste tipo de *bullying*: “Porque eles têm um grupinho e o grupinho deles é de luta e eles só gosta de quem é do grupinho deles, só que tem um que não me chama de chata”.

As formas de violência verbal e relacional foram as descritas como sendo aquelas presentes nas piores experiências escolares, nutrindo efeitos em longo prazo – o que foi constatado em um estudo que acessou 691 participantes, com idades entre 17 e 61 anos (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2018). Em nosso estudo com crianças pequenas, observamos sinais que apontam para esses efeitos em longo prazo, posto que a pesquisa acessou memórias das crianças de mais de 6 meses anteriores às entrevistas, pois se referiram a situações escolares vividas antes da pandemia do coronavírus. Quinn (6 anos), por exemplo, enfatiza que sua colega ouvia apelidos, mas afirma que não se recordava que apelido era esse; lembrava somente que era “*algo ruim*” – reforçando as marcas desse tipo de violência nas testemunhas de uma situação de *bullying*.

Figura 3 – Situação de *bullying*



Legenda: O desenho de Vanessa (6 anos) retrata sua colega sendo chamada de “Sopia” no centro, triste; Vanessa atrás dela tentando ajudá-la e o agressor lhe apelidando. A face na parte superior esquerda do desenho é sua professora, brava com a situação, e no canto superior direito um colega da turma de testemunha, indiferente. O desenho de Vanessa toca com nitidez nas emoções que organizam uma situação de *bullying*.

Acerca dos locais em que acontecem as situações relatadas, a sala de aula apareceu com mais frequência nas narrativas das crianças, depois vieram o pátio ou o parquinho – Vanessa (6 anos) declarou que *“às vezes era no parquinho, às vezes era na sala, essa briguinha”* –, confirmando achados atuais da literatura sobre a incidência de *bullying* em sala de aula, muitas vezes sob a vista dos professores (ZEQUINÃO *et al.*, 2016).

Na segunda etapa da coleta de dados desta pesquisa, as crianças, depois de ouvirem a história de “Jonas”, foram convidadas a lhe dizer algo e instigadas a refletir sobre suas experiências e sobre o *bullying* escolar, sendo capazes de elaborar construções de sentidos sobre os acontecimentos vividos pelo personagem.

As repercussões da história foram positivas. Todas as dez crianças apresentaram formulações que indicaram a compreensão da história, entendendo que estávamos discutindo sobre uma situação em que se “machucava” ou “magoava” os colegas, e que isso não era correto. Esse dado aponta para o potencial das crianças de 6 e 7 anos de compreender situações complexas de violência, quando estas situações lhes são apresentadas num contexto e numa linguagem adequada (BOSACKI; MARINE; DANE, 2006).

Quando foi solicitado que desenhassem uma situação de *bullying* que tinham vivenciado ou testemunhado (a partir da história e da discussão com a facilitadora), cinco das dez crianças conseguiram reconhecer que haviam testemunhado um colega sofrer *bullying* ou que haviam sofrido uma situação de *bullying*. Sobre ter sofrido *bullying*, Marlene (7 anos) expôs: *“Eu acho que sim (...) porque eles sempre falam disso e eles falam sempre grossamente”*. Ao ser questionada se era *bullying* quando os meninos chamavam Sofia de “Sopia”, Vanessa (6 anos) afirmou: *“Era. Não era coisa boa. Se ela disse ‘ah gostei desse apelido’, ela gostaria né? Mas ela saiu chorando, eu fui para lá, para onde ela foi e disse ‘Não acredita neles’, e quando isso acontece comigo, ela faz a mesma coisa ‘Não fica assim Vanessa, não fica assim’”*.

Esses relatos são representativos da capacidade reflexiva das crianças quando instigadas por um evento mobilizador (que, neste caso, foi a contação da história e os desenhos), e sugerem que o método de pesquisa aqui utilizado tem potencial de se estabelecer também como um método interventivo – afinal já se sabe que a contação de histórias permite acessar e explorar pensamentos e sentimentos, como também afastar da realidade, de uma possível situação de violência, para a expressão de sentimentos e pensamentos de forma indireta por meio de um personagem fictício (WHITE; FOODY; NORMAN, 2019).

Por meio dos métodos de criação de dados aqui utilizados, foi possível tanto demonstrar a percepção das crianças sobre seu cotidiano escolar quanto fazê-las exercerem a capacidade de ser colocar nos lugares das vítimas e reconhecerem emoções, como raiva e tristeza nas vítimas, e alegria ou apatia nos agressores ao praticarem o *bullying*.

Figura 4 – Situação de *bullying*



Legenda: “Esse daqui é Luiz pegando as peças (pessoa em pé) e esse aqui sou eu com raiva (pessoa sentada)”. Descrição do desenho de Nicolas (6 anos) sobre uma situação de *bullying* que viveu.

O estudo buscou analisar o *bullying* no cotidiano escolar de crianças de 6 e 7 anos de escolas particulares, e os dados mostraram que os dez participantes estavam inseridos em situações de *bullying*, tendo sido possível observar todas as características deste fenômeno e expressões no cotidiano dessas crianças, reforçando a implicação deste estudo para as escolas e profissionais de educação, o que possibilita um novo olhar sobre a infância e as expressões de violência.

Reconhecendo as limitações do estudo, apontamos a importância de mais pesquisas com esta metodologia, que incluiu a produção de narrativa sobre o cotidiano escolar, com cenas materializadas em desenhos. Estudos futuros, com uma população maior, podem considerar comparações entre sexos, tipos de escola e até envolver crianças ainda menores. Também estudos transversais podem avaliar os efeitos do *bullying* no desenvolvimento das crianças. Por fim, recomendam-se estudos interventivos nesta faixa etária, posto que a hipótese de *bullying* na infância foi confirmada. Recomenda-se, ainda, estudos interventivos nesta faixa etária, com metodologias lúdicas e adequadas às idades (dramatização, contação de histórias, produções artísticas, gamificação, e outros).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa revelaram situações de violência escolar entre crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental que podem ser enquadradas como sendo situações de *bullying* escolar. As narrativas dos participantes, refletidas nos seus desenhos, apresentaram expressões de *bullying* físico, verbal e indireto, em diversos espaços da escola, especialmente na sala de aula. As crianças têm sido afetadas por essas situações agressivas, e, em suas narrativas, é possível observar o impacto destes comportamentos indesejados dos pares no seu bem-estar. É impossível falar de ambientes escolares saudáveis e propícios ao desenvolvimento integral constatando os sofrimentos nas relações entre pares de crianças com idade entre 6 e 7 anos relatadas neste estudo. Os achados sugerem, portanto, a necessidade de intervenções no universo infantil, não só de caráter preventivo para a violência escolar, mas, interventivo, uma vez que temos indícios consistentes de *bullying* escolar entre crianças.

Os dados também mostraram que essas crianças já possuem recursos cognitivos para compreender fenômenos complexos como a violência e o *bullying* escolar, bem como já apresentam a capacidade de refletir sobre seu cotidiano diante dos sentidos construídos na intervenção (que possibilitou a algumas se reconhecerem em situações de *bullying*). Isso reforça a ideia de que podemos realizar intervenções voltadas à prevenção da violência escolar nesta faixa etária. O uso de narrativas associadas a produções de desenhos e a intervenção por contação de histórias, permitiram comentários espontâneos sobre as experiências escolares, viabilizando novas ferramentas investigativas para acessar situações de *bullying*.

Por ser um fenômeno multifacetado e multifatorial, intervenções a partir de diversas dimensões e abordagens possuem maior potencial de abrangência e de eficácia no enfrentamento ao *bullying* escolar (SILVA *et al.*, 2018). Assim, esta metodologia serviu como ferramenta adequada e promissora para nos informar das experiências de *bullying* infantil. Faz-se necessário, ainda, superar os aspectos pedagógicos da violência escolar, criando intervenções que levem em consideração o desenvolvimento infantil, a ludicidade, a linguagem dos participantes e o cenário atual dos usos das tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. “Minha pior experiência escolar”: caracterização retrospectiva da vitimização de estudantes. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 23, n. 2, p. 133-144, 2018.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; RAFIHI-FERREIRA, R. E.; MELO, M. H. S. Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 31-39, 2017.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. A enquete e seus métodos: a entrevista. Paris: Editions Nathan, 1992.
- BOSACKI, S.; MARINI, Z.; DANE, A. Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children’s bullying experiences. *Journal of Moral Education*, v. 35, n. 2, p. 231-245, 2006.
- COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Rev. Psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 319-330, 2016.
- COSTA, M. R. *et al.* Bullying among adolescents in a Brazilian urban center– “Health in Beagá” Study. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 49, n. 56, 2015.
- FANTE, Cléo. Bullying no ambiente escolar. In: FANTE, C.; PRUDENTE, Neemias Moretti (org.). *Bullying em Debate*, São Paulo: Paulinas, 2015. p. 79-108.
- MARCOLINO, E. C. *et al.* Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto Contexto – Enferm.*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2018.
- MARTINS, F. S.; FAUST, G. I. Prevenção ao bullying: intervenção baseada na abordagem cognitivo-comportamental. *Rev. Bras. ter. Cogn.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 113-120, 2018.
- MELLO, F. C. M. *et al.* A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2.939-2.948, 2017.
- MONTEIRO, R. P. *et al.* Valores humanos e bullying: idade e sexo moderam essa relação? *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 3, p. 1.317-1.328, 2017.
- MOTA, R. S. *et al.* Adolescentes escolares: associação entre vivência de bullying e consumo de álcool/drogas. *Texto Contexto – Enferm.*, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2018.
- OLIVEIRA, W. A. *et al.* Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors’ perspective. *J. Pediatr.*, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-39, 2016.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.
- OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013.

- RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. p. 95-119.
- SAMPAIO, J. M. C. et al. Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. *Texto Contexto – Enferm.*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, 2015.
- SANTOS, M. J. et al. Prevalência de violência sexual e fatores associados entre estudantes do Ensino Fundamental – Brasil, 2015. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 535-544, 2019.
- SILVA, B. R. V. S. et al. Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2.909-2.916, 2018.
- SILVA, J. L. et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arq. Bras. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.
- SOUZA, Sidclay Bezerra; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying: perceptions about the phenomenon and coping strategies. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014.
- VAILLANCOURT, T. et al. A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: evidence of two factors over time? *Child Dev*, v. 74, n. 6, p. 1.628-1.638, 2003.
- WHITE, I.; FOODY, M.; NORMAN, J. O. Storytelling as a Liminal Space: Using a Narrative Based Participatory Approach to Tackle Cyberbullying Among Adolescents. In: VANDEBOSCH, H.; GREEN, L. *Narrative approaches in research and interventions addressing cyberbullying*. Springer, 2019. p. 133-146.
- ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016.
- ZEQUINÃO, M. A. et al. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. *J. Hum. Growth Dev.*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.

